



Congresso Internacional Movimentos Docentes
CMD 2022
Por uma Educação transformadora

colóquio
forpibid rp
perspectivas e expectativas para a formação docente



ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES E COLÓQUIO FORPIBID RP - 2022

VOLUME 1



CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES

COLÓQUIO FORPIBID RP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO3



ANAIS DO

CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES

E COLÓQUIO FORPIBID RP - 2022

VOLUME I

V&V Editora

Diadema - SP

2022

Ficha técnica

Evento

Congresso Internacional Movimentos Docentes – 2022

Colóquio FORPIBID – RP

Data

14 e 15 de outubro de 2022

Local

On-line, transmitido em youtube.com/movimentosdocentes

Realização

Grupo Movimentos Docentes

Observatório de Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de São Paulo

Apoio institucional

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP

Cadastro institucional - SIEX

21689

Apoio administrativo

V&V Editora

Organização

Marilena Rosalen

ISBN

978-65-88471-73-9

DOI

10.47247/CMD/88471.73.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

REITORIA

Reitora *Pro Tempore*

Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção

Chefe de Gabinete

Prof. Dr. Dan Rodrigues Levy

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Taiza Stumpp Teixeira

Pró-Reitora de Administração

Profa. Dra. Tânia Mara Francisco

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Ligia Ajaimé Azzalis

Pró-Reitora de Gestão Com Pessoas

Profa. Dra. Elaine Damasceno

Pró-Reitor de Planejamento

Profa. Dra. Juliana Garcia Cespedes

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Lia Rita Azeredo Bittencourt

Diretor Acadêmico do Campus Diadema

Prof. Dr. Dário Santos Júnior

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Pró-Reitora

Taiza Stumpp Teixeira

Pró-Reitora Adjunto

Simone Nacaguma

Gabinete ProEC

Yara Ferreira Marques | Enio Shigueo Maeda

Assessoria de Comunicação e Divulgação Extensionista/Site

Jose Lincoln M. Casselin

Assessoria de Ações Estratégicas

Dirceu Marchini Neto | Ivo Sousa Ferreira

Assessoria Administrativa e Financeira

Daina Goncalves Silva | Magislaine Nicolau Miguel

Coordenadoria de Cultura

Leticia Squeff | Monica Angelica Ferreira | Raquel Vieira

Coordenadoria de Cursos de Extensão

Manuel Camilo de Medeiros | Rachel Puccini | Sebastião R. Campos

Coordenadoria de Direitos Humanos

Gabriela Arantes Wagner | Aline Rocco | Raquel Vieira

Coordenadoria de Eventos Institucionais

Ana Carolina Costa Da Silva | Romisson Pereira Da Silva

Coordenadoria de Pós-Graduação Lato Sensu

Andréa Moraes Malinverni | Celia Cristina Franco De Godoy

Lucilene Silva | Marcia Ribeiro

Coordenadoria de Programas e Projetos de Extensão

Ana Maria Santos Gouw | Carina Da Silva Lima Biancolin

Juliano Flávio Simões

Coordenação do evento

Profa. Dra. Marilena Rosalen

Profa. Dra. Lígia Azzalis

Coordenação da comissão organizadora

Prof. Me. Everton Viesba-Garcia

Coordenação da comissão científica

Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba

Coordenação Colóquio FORPIBID - RP

Prof. Dra. Cristiane Antonia Hauschild Johann

Profa. Dra. Jaqueline Rabelo de Lima

Profa. Dra. Thaís Ludmila Ranieri

Profa. Dra. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Comissão organizadora interna

Fernanda Sturion da Silva

Manuel Messias L. Dantas

Stephani Silva Luz Lino

Claudinei Zagui Pareschi

Gléssia Leles de Souza

Clemil de Sousa Camelo

Rodolfo Magliari de Paiva

Viviane Gonçalves

Thiago Rozineli

Leticia Oliveira Máximo Brito

Solange Cristina Corregio

Arnaldo Antonio da Silva Junior

Rita de Cássia Borges Amaral

Inês Cristina de Castilhos Pauli

Erica Regina Silva

Giuliana Rapp Cinezi

Caroline de Souza Silva

Amanda Andrade Estrada

Fernando Ferreira Pires

Lara Santana Correia Costa

Comissão organizadora

Adriana da Silva Maria Pereira - UNESP (Queimados, RJ)
Alessandra F. M. de Campos - UNICAMP (Brasília, DF)
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco - UERJ (Rio de Janeiro, RJ)
Cristiane Antonia Hauschild Johann - UNIVATES (Estrela, RS)
Celidonia Santos - FCCSPA (Novo Progresso, PA)
Claudia Kummer - Prefeitura Municipal (Novo Progresso, PA)
Cristiana Madureira - ESECS Ipleiria (PORTUGAL)
Cláudio Wagner Locatelli - UFABC (São Paulo, SP)
Danielli Taques Colman - UEPG (Ponta Grossa, PR)
Elisabete A. dos Santos - FCCSPA (Novo Progresso, PA)
Ednilson dos Anjos Silva - CMEA Artur Pagung (Vila Pavão, ES)
Elaine Cristina do Nascimento Sousa Sales - IFRN (Fortaleza, CE)
Iraneude Mendes Lima - FCCSPA (Novo Progresso, PA)
Ivanete R. S. Oliveira - ANPI, UniFOA (Volta Redonda, RJ)
Júlio César Pereira - UNICID (Lambari, MG)
Katia Farias Antero - UNINASSAU (Campina Grande, PB)
Maria do Socorro de O. Rechia - PM (Novo Progresso, PA)
Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE (Caruaru, PE)
Maria Leomar Deon - FCCSPA (Novo Progresso, PA)
Neiva Sales Rodrigues - UFPR (Cascavel, PR)
Rafael de Souza Pinheiro - UCS (Caxias do Sul, RS)
Sílvio F. do Amaral - EE Prudente de Moraes (São Paulo, SP)
Sandra Paula R. Lima Schuistak - FCCSPA (Novo Progresso, PA)
Tania Maria Rodrigues Lopes - UECE (Fortaleza, CE)
Telma Gracias - Hope of Detroit Academy (ESTADOS UNIDOS)
Thais Ludmila Ranieri - UFRPE (Jaboatão, PE)
William Roslindo Paranhos - UFSC (Florianópolis, SC)

Comissão científica

Adelcio Machado Dos Santos - UNIARP
Ademar Henriques Da Silva Filho - UEA
Adriana Aparecida Molina Gomes - UFMS
Adriana Da Silva Maria Pereira - UNESP
Agda Nunes Dos Santos Oliveira - Universidade Ibirapuera
Aldrin Vianna De Santana - Universidade Federal do Amapá
Alessandra Carvalho Teixeira - Universidade Paulista
Alessandra Freire Magalhães de Campos - Unicamp
Alessandra Lara Silva - UNIUBE
Alexandre Botelho José - Fundação Getúlio Vargas
Alice Dantas De Medeiros - Faculdade Estácio, Faculdade Unirb
Aline Rodrigues Gomes - UniFOA
Allan Gomes Dos Santos - UAB/IFAL, SEMED/Maceió/AL
Ana Luzia Gomes De Oliveira Ispada - UNIFESP
Ana Paula Lima Azevedo - Universidade Federal do Ceará
Ana Valéria Santos De Lourenço - Unifesp
André Luiz Pereira Spinieli - IAF/Franca, UNESP/Franca
Andrea Valet Machado - SEDUC/SP
Ankilma Do N. Andrade Feitosa - Faculdade Santa Maria
Antonia De Souza Dos Santos - Governo do Estado da Bahia
Antonio José Gomes - Universidade Estadual do Piauí
Arnaldo Antonio Da Silva Junior - SEDUC-SP
Beatriz C. Kuroishi M. Santos - Centro Universitário Claretiano
Beatriz Fernanda Almeida Da Silva - Unespar ppifor
Beatriz Martins Arruda - FECFAU UNICAMP
Carla Daniela Pereira Maia Ferreira - Universidade do Porto
Carla Tereza Pessoa Da Rocha Dantas - UnB e SEEDF
Carlos Adriano Martins - UNICID
Carolina Estéfano - MDDF Santo André e OSCIP Ecolmeia
Caroline De Souza Silva - UNIFESP SME/SP
Cássia Edmara Coutinho Murback Maggioni - Unespar
Celise Marson - Universidade Ibirapuera
Cíntia Moralles Camillo - UFSM
Claudete Leite Siqueira - UPE
Cláudia Bandeira Ribeiro - FACESF
Claudiane Oliveira Do Prado - Unifesp
Claudinei Zagui Pareschi - Unifesp Ufscar
Claudio Wagner Locatelli - UFABC
Cristiana De Sousa Pizarro Bravo Madureira - IPLeiria
Cristiane Antonia Hauschild Johann- Univates
Danielli Taques Colman - UEPG
Dayana Maria Da Silva - UFPE
Dayane Cristina Guarnieri - UEL
Desiré Luciane Dominschek - Uninter, Unicamp
Edilene Fernandes Leal - SME Maraba
Edinilson Dos Anjos Silva - CMEA Artur Pagung (Vila Pavão, ES)
Edna Rodrigues De Moura - E. E. Crisotelma F. de Brito Gomes
Elaine Cristina Do Nascimento Sousa Sales - IFRN
Eliana Barbosa Dos Santos - UnB

Eliane Maria Grigoletto - UNIP
Emanuely Rolim Nogueira - FSM
Emerson Felipe Da Silva - FICS
Emylia Angelica Da Costa - UFTM
Fabio Freire Dos Santos - SESI
Fabíola Alice Dos Anjos Durães - USP
Fernanda Jardim Maia - UNESP
Fernanda Sturion Da Silva - PM Saltinho
Fernando De Jesus Guilger - UNIFESP
Fernando Ferreira Pires - SEDUC-SP
Flávio Silva Rezende - Faculdade Aldete Maria Alves (FAMA)
Gabriela Barbosa De Paiva - Unesp Campus Araraquara
Gilmar Dos Santos Sousa Miranda - IFSULDEMINAS
Gustavo Rodrigues Barbosa - UEMG
Hadassa Harumi Castelo Onisaki - Universidade de São Paulo
Hamilton Fernandes De Souza - Olga Fonseca
Hansley R. Pereira - Centro Educacional Superior Master
Harerton Oliveira Dourado - Faculdades Inegradas de Aracruz
Heitor Buzetti Simões Bento - Universidade Estadual Paulista
Hélder Sousa Santos - IFTM
Horácio Dutra Mello - Faculdade Municipal de Palhoça
Inês Cristina De Castilhos Pauli - SME SBC
Irinei Cristina M. de Brito - UFSCAR - EMEF. Prof. Maria A B. Ghion
Ivana Barbosa Veneza - UFOPA
Jackson Adair Gonçalves - UPF
Jailda Nonato Dos Santos - Universidade Brasil
Jailson Alves Da Silva - Universidade Federal de São Paulo
Jalles Dantas De Lucena - Faculdade Santa Maria, Cajazeiras, PB
Jean Carlos Miranda - Universidade Federal Fluminense
Jorgeane Pançardes Guimarães Estevam - Unesp
Jose Antonio Colvara Oliveira - Anima / UniRitter
José Guilherme Franchi - Unifesp
Joseane Balan Da Silva - Faculdade Eficaz
Juliana Dalla Martha Rodriguez - SESI
Juliana De Souza Ramos - UNESP
Júlio César Pereira - UNICID
Julio Cesar Soares Aragao - UNIFOA
Karine Gehrke Graffunder - UFSM
Katia De Abreu Fonseca - Prefeitura Municipal de Bauru
Kátia Farias Antero - UNINASSAU
Leila Cristina Arantes - CEFET/MG
Leonice Vieira De Jesus Paixão - UNIMONTES
Letícia Oliveira Máximo Brito - UNIFESP
Livia Maria Figueiredo Lacerda - UNIGRANRIO
Lorena Costa Irmão Rego - UFAC
Louise Dos Santos Lima - Universidade Lusófona, UPorto
Luana Walquíria Dos Santos - Escola Estadual Raul Soares
Lubélia Maria Machado Lopes De Azevedo - IPPortalegre
Lucas Ferreira Rodrigues - PPGDOC UFPA
Lucas Marino Vivot - UFABC

Lúcia Beatriz Ott Ferreira - IPB de Bragança/Portugal
Luciana Gonçalves De Oliveira Maraia - SME
Luciane Dutra Oliveira - CAPELLI, Porto Alegre
Luciana Henrique Balzana Consentino - Univesp
Luciana Paula Lourenço - IFMG Campus Ouro Branco
Lucinéia Ferreira Ceridório - UNIFESP
Luiz Claudio Gonçalves Junior - UNIFOA
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho - UPE, UNISSINOS
Magda Lucia Vilas-Boas - UFTM
Marcal Guerreiro Do Amaral Campos Filho - FACCREI, UEL
Marcela De Oliveira Feitosa - UFMA
Marcia Regina Konrad - USP, FSA
Marciana Goncalves Farinha - UFU
Marcos Guilherme Moura Silva - UFP
Maria Beatriz Campos De Lara B. Marins Peixoto - UNESP
Maria Betania Moreira Carvalho Silva - UFTM
Maria Cristina Marcelino Bento - UNIFATEA
Maria Das Graças Gonçalves Vieira Guerra - UFP
Maria Do Socorro Lima Marques França - UECE
Maria Eliete Silva Pereira - E. E. PEI Prof. Francisca L. Peralta
Maria Helena Silveira - SEDUC
Maria Joselma Do Nascimento Franco - UFPE
Maria Luiza Menna De Oliveira - UFPEL
Maria Rejane Lima Brandim - UFDPAr
Maria Veronica Oliveira Simão - EMEF Dom Pedro I
Marilurdes Cruz Borges - UNIFRAN
Marina Goldfarb De Oliveira - Faculdade Santa Maria
Marisa Pascarelli Agrello - UNINTA
Michelle Mattar Pereira De Oliveira Tavares - Uniube
Neiva Sales Rodrigues - UFPR
Nielce Meneguelo Lobo Da Costa - UNIAN-SP
Nilzilene Gomes De Figueiredo - UFOPA-Santarém
Odimar Lorensen - UDESC
Ormezinda Maria Ribeiro - Universidade de Brasília-UnB
Patricia Balistieri - FURB
Patrícia Martins De Arruda - Colégio Parthenon
Paulo Sergio De Sena - UNIFATEA
Pedro Braga Gomes - Faculdade Guarulhos.
Priscila Bernardo Martins - Universidade Cruzeiro do Sul
Queila Vicente Fonseca Santos - EE Profª Marie Nader Calfat
Rafaela Rodrigues Lins - UFRPR
Ramon Antonio Hernandez Cthirinos De Jesus - SME
Ray-Lla Walleska Santos Ferreira Gouveia - UFPE-CAA
Regiane Bezerra Campos - UNIOESTE
Ricardo Alberti - Universidade Federal de Santa Maria
Rita De Cássia Borges De M. Amaral - UniSÃOJOSÉ, UNESP
Rita Jover-Faleiros - UNIFESP
Rizaldo Da Silva Pereira - Universidade Federal do Pará
Rodolfo Magliari De Paiva - FECAP
Roger Marchisini De Quadros Souza - SEDUC SP

Romes Belchior Da Silva Junior - UNIUBE
Rosana Gildo Vieira - SME Maricá, IESA Estácio
Rosyanne Louise Autran Lourenço - UnB
Samuel Nobre Lopes - Universidade Federal do Ceará
Sandra Cristiane Rigatto - Faculdade Descomplica
Sérgio Luiz Da Silva - Fundação Torino / UFMG
Shirlei Alexandra Fetter - UNILASALLE
Silvane Aparecida Gomes - SEEMG/UFMG
Silvia Helena Carvalho Ramos Valladao De Cama - IFTO
Silvia Regina Vieira Da Silva - Unesp
Sílvio Fernandes Do Amaral - EE Prudente de Moraes
Sirneto Vicente Da Silva - Universidade Federal do Ceará
Susana Nogueira Diniz - Universidade Anhanguera
Súsel Fernanda Lopes - UNESP, Bauru
Suzana M. Batista Amorim - Universidade de Vassouras
Tainã Brasil Pamtarotto Pelat - PMSP São Paulo
Tamires Oliveira Gomes - UNIFESP
Tania Do Amaral Gomes - Universidade de Extremadura
Tania Maria Rodrigues Lopes - UECE
Tássia Pinheiro de Sousa Pinho - UFC
Thais Ludmila da Silva Ranieri - UFRPE
Valéria Marinho Paes dos Santos - UNIFESP
Valéria Scomparim - FATEC Indaiatuba
Verônica De Souza Fragoso - UFCG
Verônica Lima Dos Reis - Faculdade Eduvale de Avaré, Unesp
Vinicius Antonio Hiroaki Sato - UEL
Vinícius Borges De Andrade - UFTM
William Roslindo Paranhos - UFSC
Zilda Tizziana Santos Araújo - UESPI
Zulmira Rangel Benfica - UNESAY

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de homenagear professores e professoras e dar visibilidade às suas práticas pedagógicas, por meio de publicação e apresentação de trabalhos, o Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes (MD) e o Observatório de Educação e Sustentabilidade (ObES) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), organizaram em 2020 este evento que chega em sua terceira edição em 2022, sendo a segunda internacional, realizado sempre no dia 15 de outubro.

Na edição de 2022, o evento também contou com a realização do Colóquio FORPIBID-RP (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica), reunindo centenas de bolsistas ID (Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica), voluntários, supervisores e coordenadores, contribuindo na promoção e valorização do PIBID e da Residência Pedagógica como políticas públicas essenciais na formação inicial de professores.

Esse ano, lançamos um concurso para escolas de educação básica, em que uma escola por estado brasileiro receberá a publicação de um e-book com produções de seus professores e estudantes. Ao todo, tivemos 120 escolas inscritas.

O CMD 2022 contabilizou 26.500 inscritos de todos os estados brasileiros e de mais 30 países. Por várias vezes, durante as palestras, mesas virtuais e minicursos foi proclamado como o maior evento on-line da área. Também nesta edição, recebemos diversos palestrantes internacionais renomados, entre eles: Prof. Michael Apple (University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, EUA), Prof. Francisco Imbernón (Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha), Prof. Thomas Hojmark (ISET One World, Moçambique), Profa. Rita Simas Bonança (Universidade Iberoamericana, Espanha), Profa. Iara Margolis (UMinho, Braga, Portugal), dentre outros.

Grandes nomes da Educação Brasileira se fizeram presentes no CMD 2022, como a Profa. Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Prof. Daniel Mill (UFSCAR), Prof. José Moran (USP), Prof. Dermeval Saviani (UNICAMP), entre outros. Tivemos, também, a participação de vários professores da UNIFESP, das redes públicas municipais e estaduais de

educação básica de vários estados, do SESI e do SENAC e diversas outras instituições públicas e privadas de todos os estados brasileiros.

Pensando na nova geração de professores, o Congresso inovou com a participação de professores famosos nas redes sociais, como o tiktoker Prof. Hugo Miglioli (+1,3M TikTok @hugomiglioli), Prof. Júlio Passos (Google Trainer/Youtuber Educação), Profa. Gabi Cywinski (@tiagoegabi e Escola Teia Multicultural) e a participação especial da youtuber e estudante de filosofia da UFU, Taty Ferreira (Acidez Feminina).

A edição de 2022 do CMD foi sensacional! E, para nós, coordenadores da organização, é uma alegria estar a frente de um evento e de um movimento que vê a Educação como campo de transformação. Aliás, daí veio o tema desta edição, “Por uma Educação transformadora”. As professoras e os professores do Brasil e do mundo merecem ser homenageados e ter um dia especial no calendário, mas tão importante quanto isso, é promover programas, projetos e políticas públicas que contribuam na valorização da profissão docente, no estabelecimento de planos de carreiras, na melhoria dos espaços de trabalhos, no investimento em formação inicial contextualizadas com o século vigente e na promoção de formação continuada que seja, de fato, contínua. Estes são apenas alguns dos nossos pontos de luta por essa grande classe, e seguir desenvolvendo encontros formativos, palestras on-line, grupos de estudos, eventos, cursos e publicações são as formas com as quais damos vida a estes Movimentos Docentes.

Um grande abraço.

Profa. Dra. Marilena Rosalen – coordenadora geral

Profa. Dra. Lígia Azzalis – vice-coordenadora

Prof. Mestre Everton Viesba-Garcia – coordenador da comissão organizadora

Profa. Mestre Letícia Moreira Viesba – coordenadora da comissão científica

SUMÁRIO

HISTORIA DE VIDA TEMÁTICA COMO ESTRATEGIA DIDÁTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA.....	31
Abdón Pari Condori, Rhadassa da Silva Goncalves	31
ABORDAGEM DO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POLÍMEROS SINTÉTICOS	46
Adão Francisco de Carvalho, Francisco de Assis Pereira Neto.....	46
O PROFESSOR COMO INFLUENCIADOR EDUCACIONAL NA ATUALIDADE ESCOLAR.....	56
Adauto Luiz Carrino, Claudia Regina Mosca Giroto	56
CONDIÇÕES DE ESTUDOS EM UM INSTITUTO FEDERAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	66
Adele Stein Kuhn, Josimar de Aparecido Vieira, Lidia Paula Trentin, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Daniela Boza	66
O PENSAMENTO DE GADAMER: DIÁLOGOS E COMPREENSÕES POSSÍVEIS EM UM GRUPO DE ESTUDOS	75
Adelson Silva da Costa, Cidicleia Gomes, Marcelo Silva de Souza Ribeiro, Maria da Conceição Nascimento Marques	75
LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	83
Ademilde Aguilar Moreira, Renata Balduino Zuppi.....	83
CONTRIBUIÇÃO FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA PRÉ-ESCOLA.....	92
Ademilson Pereira Ribeiro, Luiza Azarias Venâncio	92
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PEDAGÓGICO NECESSÁRIO E SIGNIFICATIVO	101
Ademilson Pereira Ribeiro, Ana Luiza Carvalho Caiafa e Taiza Aparecida Silva	101
QUANDO A GOVERNAMENTALIDADE ADENTRA OS ESPAÇOS ESCOLARES: COMPETITIVIDADE E PERFORMATIVIDADE EM MICHEL FOUCAULT	109
Ademir Henrique Manfré.....	109
TIRINHA: FERRAMENTA DIDÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS	121
Adilma Gomes da Silva Machado, Fabíola Jerônimo Duarte , Inayara Élide Aquino de Melo, Reginaldo Pedro de Lima Silva, ORIENTADOR: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva.....	121
INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS .	131
Adinairde Neves da Silva, Deniza Pereira Souza Santos, Geniana dos Santos Vieira, Silma Peres Cruvinel, Cilmar de Oliveira Silva	131

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE OLHAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA.....	141
Ana Paula da Silva França, Adja Joseane da Cruz Coutinho Fonseca, Manoel de Jesus Gomes da Silva ³	
ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	154
Adriana da Silva Maria Pereira.....	
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM HUMANÍSTICA NA EAD NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.....	164
Adriana da Silva Maria Pereira, Alexandre Botelho José	
A NOVA CONFIGURAÇÃO DO PIBID: UMA ANÁLISE DAS PORTARIAS CAPES ..	170
Adriana de Fátima Vilela Biscaro, Maria Alice de Miranda Aranda	
PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRESTADOS POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS/GO	180
Adriana Dias Batista, Débora Prado Vasconcelos Melo, Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Geraldo Leal Sadoyama ⁴	
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EJA.	190
Adriana Pereira da Silva	
PROJETO ROTEIRO EDUCADOR DO PARQUE ESTORIL E REFLEXÕES SOBRE COMUNICAÇÃO DA CIÊNCIA.....	199
Marcele Erminia dos Reis Carvalho, Ana Regina de Oliveira Hungaro ¹ , Nathalie Alvaide ¹ , Joelma Maria Lopes Rodrigues Ruano ² , Adriana Pugliese ¹	
UMA DESCRIÇÃO DA PRESENÇA DOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	208
Adriana Vitória de Oliveira Viana , Cristiane Klöpsch	
EXCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIA ENTRE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO.....	216
Adriane Matos de Araujo.....	
ENSINO DE MATEMÁTICA EM TURMAS AGREGADAS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS	224
Adriane dos Santos Araújo, Lucélida de Fatima Maia da Costa	
DESENVOLVIMENTO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL DIGITAL COMPARTILHADO	234
Adriano Edo Neuenfeldt, Rogério José Schuck, Derli Juliano Neuenfeldt, Sabrina Ruggeri, Paulo Henrique Vieira de Macedo	
POSSIBILIDADES FORMATIVAS EFETIVADAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	241
Adrielly Aparecida de Oliveira, Rosenilde Nogueira Paniago	
ANÁLISE DA REFLEXÃO E RECONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO DE CIÊNCIAS	250

Adrielly Pereira Ansanelo, Álex de Carvalho Ferreira, Carlos Eduardo Laburú ³	250
VIVÊNCIAS DAS AULAS PRÁTICAS DO PROFESSOR MULTIPROFISSIONAL DA SAÚDE : REVISÃO INTEGRATIVA	260
Alaércio Aparecido de Oliveira , Teresa Cristina Leal dos Santos	260
MULTIMODALIDADES E CULTURALIDADE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ACADÊMICAS	268
Alan Victor Freitas de Andrade	268
PRECISO TE VER: A SÚPLICA DOCENTE NO CIBERESPAÇO	274
Alan Victor de Azevedo Abreu	274
ANÁLISE HARMÔNICA DO GERADOR DE INDUÇÃO E GERADOR SÍNCRONO EM REGIME NÃO SENOIDAL	284
Alana da Silva Magalhães, Bruno Cândido Pereira ¹ , Hiago Vinícius de Oliveira Matos ¹ , Junio Santos Bulhões	284
A METODOLOGIA DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA E AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR RESPEITOSO PARA AS INFÂNCIAS	294
Alana Francio Kachava ¹	294
EXPERIMENTOS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CINÉTICA QUÍMICA	302
Alane Feitosa de Macêdo ¹ , Francisco de Assis Pereira Neto ² , Vanderlan Feitosa de Macêdo ³	302
A CIDADE EDUCADORA NA PERSPECTIVA DE JAUME TRILLA BERNET: SIGNIFICANTE, SIGNIFICADOS E DIMENSÕES.	313
Alceli Ribeiro Alves, Adriane da Silva Schmidt	313
CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE FRENTE A EXPANSÃO DA EAD NO RIO GRANDE DO NORTE	321
Aldeíze Bonifácio da Silva	321
POR QUE OS JOVENS RELUTAM EM ABRAÇAR A CARREIRA DOCENTE? FATORES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS DESSA DECISÃO.....	328
Aldeíze Bonifácio da Silva	328
PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO..	336
Aldenei Moura Barros	336
DO QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS EM EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO?	344
Aldi Roldão Cabral	344
O USO DOS PROTÓTIPOS DIDÁTICOS DE MULTILETRAMENTOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	355
Alessandra Alves dos Santos, Maria Inês Higuchi Gasparretto, Elieude Bacelar Matos, Maria Olivia de Albuquerque Ribeiro Simão	355
REFLEXÕES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS	365
Alessandra de Fátima Alves, Sandro José Boscarri	365

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	377
Alessandra Baldo ¹ , Cleide Inês Witke ²	377
GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	388
Alessandra da Silva Camelo D’orazio 1, Hellen Cristine Vieira do Amaral 2 ,Telma Aparecida Teles Martins Silveira 3	388
TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS INTÉRPRETES DE LIBRAS DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE NO IFG CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)	396
Alessandra Campos Lima, Marly Rodrigues da Silva Souza 2	396
CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL	406
Alessandra Dagostim Ogioni Martins.....	406
REFLEXÕES:FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS	416
Alessandra de Fátima Alves, Sandro José Bocaneri.....	416
CULTURA E CULINÁRIA AFRICANA: RELATO EM UMA FEIRA DE ARTE.....	429
Alessandra dos Santos Olmedo, Ercília de Souza Estigarribia, Cristiane Miranda Magalhães Gondin, Vera de Mattos Machado.....	429
A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	435
Alessandra Paiva , Marco Wandercil	435
TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	443
Alessandra Sudre, Fernanda Grazielle Lopes Pacheco Rastoldo, Leoni Rastoldo Nunes3	443
EDUCAÇÃO E PESQUISA DE CAMPO: A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO COMO RECURSO METODOLÓGICO	453
Alexandre Vitor Castro da Cruz	453
METODOLOGIA DE ENSINO HUMANISTA E HUMANITÁRIA: CIDADE, ARTE, AMOR E CONHECIMENTO NA HUMANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL. ...	463
Alexandre Medeiros.....	463
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FENOMENOLOGIA: EXPERIÊNCIA QUE SE (DES)VELA NO CURSO DE PEDAGOGIA PÁDUA	484
Alexsandra dos Santos Oliveira, Leidiane Gomes Machado, Mayara Marmelo da Cunha ³ , Verônica Cosendey da Silva Pancote ⁴	484
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AÇÃO SOCIAL NO CUIDADO AOS IDOSOS	493
Alice Dantas de Medeiros, Jackson Rodrigues Damasceno ²	493
METODOLOGIA COM PERFIL INOVADOR APLICADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FACULDADE UNIRB.....	498
Alice Dantas de Medeiros, Weldon Bispo da Silva ²	498

PERCEÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	503
Alice Dantas de Medeiros ¹ , Júlio Francisco Dantas de Rezende ² , Paula Gonçalves Serafini ³	
O CONTEXTO ESCOLAR DOS PACIENTES COM CÂNCER INFANTOJUVENIL ATENDIDOS EM UM CÂNCER CENTER.....	513
Luana Otoni Blanc, Juliane Aparecida Lima dos Santos, Maria Alice Santos Rocha ³ 513	
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA PELO OLHAR DO PROFESSOR SUPERVISOR: “NARRATIVAS INAUGURAIIS”	523
Álida Angélica Alves Leal, Camila Augusta Ávila Oliveira, César Carlos da Cruz.... 523	
O ESTÁGIO DOCENTE EM GEOGRAFIA: DO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL ÀS DESIGUALDADES FUNCIONAIS	534
Álida Santos de Sousa, Emanuelton Antony Noberto de Queiroz, Mariane Lemos Abreu, Maria Edivani Silva Barbosa. 534	
A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS	544
Aline Borges de Araujo	
O TRABALHO COM O NOME PRÓPRIO COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	558
Aline Cristina Barbosa da Silva..... 558	
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU REFLEXO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PRESENTE NA BNCC	567
Aline Cristina Barbosa da Silva..... 567	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: REFLEXÕES ACERCA DA INTERVENÇÃO NA EMJS EM SANTA INÊS, BA.	577
Valdiane Souza de Argolo, Aline dos Santos Lima..... 577	
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA EM MATO GROSSO DO SUL.....	589
Aline Ribeiro Silva, Carla Busato Zandavalli	
AS MARCAS ARGUMENTATIVAS EM PROPAGANDAS DE DOAÇÃO DE ÓRGÃOS	599
Aline Daniele Barbosa da Silva, Thalyne Keila Menezes da costa	
PAULO FREIRE E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROJETO POLÍTICO SOCIAL EMANCIPADOR.....	609
Aline Lucas de Souza Gomes, Alice Lucas de Souza Gomes, Eulina Maria Leite Nogueira..... 609	
OS PROCEDIMENTOS OU HABILIDADES LÓGICAS DO PENSAMENTO DE COMPARAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO COMO UMA VIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DOS ESTUDANTES.....	615
Alison Luan Ferreira da Silva..... 615	
CURSINHOS VERSUS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVA DE INTERESSE EDUCACIONAL DA CLASSE TRABALHADORA	622

Maria de Lourdes da Silva	622
IDENTIFICAÇÃO DOCENTE VERSUS MATEMÁTICA: DILEMA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	628
Allan Gomes dos Santos ¹ , Luis Ortiz Jimênez ²	628
ATRAVESSAMENTOS DAS RELAÇÕES DE INTERAÇÃO COM A REALIDADE EM UM CONTEXTO PANDÊMICO	641
Alexia Zara Tida, Alice Borguetti Doro, Antonio Carlos Barbosa da Silva, Guilherme Oliveira Valerio, Ludmila Vitória da Silva	641
PEDAGOGIA DA ESCRAVIDÃO – OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	650
Aloisio Souza Castro Junior	650
EDUCAÇÃO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONCRETIZAÇÃO DAS LINHAS ABISSAIS DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS	660
Altair de Oliveira Galvão	660
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM ESTUDO DE CASO.	670
Álvaro Luiz Saboia Antunes, Carlos Ventura Fonseca	670
ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA POTENCIALIZAR O ENSINO DE GEOMETRIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	680
Alyson Bruno Santana, Renata Viviane Raffa Rodrigues.	680
A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOBRE METABOLISMO DE CARBOIDRATOS NO ENSINO MÉDIO.....	690
Amanda Bruna Coriolano dos Santos, Yanara Alessandra Santana Moura ¹ , Alexsandra Frazão de Andrade ¹ , Soraya Pedrosa Bezerra Borba da Silveira ² , Raquel Pedrosa Bezerra ^{1*}	690
PROJETOS DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO DAS LICENCIATURAS: UMA EXPERIÊNCIA DO IFCE/CAMPUS TIANGUÁ	702
Josy Lúcia Gonçalves, Alex de Oliveira Silva, Amanda da Silva Madeira.....	702
CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS EM CINCO REINOS ATRAVÉS DE UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA UTILIZANDO BOTÕES	712
Amanda Diniz Frago, Alfredo Hannemann Wieloch.....	712
OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA	722
Amanda Rodrigues Duarte.....	722
SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR	731
Amanda Flores Scremin ¹ , Jane Schumacher ²	731
AS LIVES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (E.A. D).	746
Amanda Leal, Fabiana Tamae, Marilene Garcia, Pamela Franchi , Sirlei Aparecida dos Santos.....	746

ESCOLA REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	755
Ana Abadia dos Santos Mendonça	755
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas em uma trama de relações.....	764
Prof ^a . Dr ^a . Ana Marcia Akauí Moreira	764
A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: E AS CIENTISTAS NEGRAS?	774
Ana Beatriz Marcondes, Rafaela Alves Luzia da Silva.....	774
O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADOR DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO BRASIL.....	781
Ana Carolina Cintra Faria , Kesley de Souza Santos, Millena Rosa Kaiser	781
DO SABOR AO SABER: INVESTIGAÇÕES DE TIPOS DE SOLO E POSSIBILIDADES DE PLANTIO.	792
Beatriz Cuenca Vasconcelos, Marina Kumruian Dias , Regiane Chikazawa de Oliveira, Ana Carolina de Santana Moreira , Ma. Patricia Martins de Arruda	792
“ELEMENTAR, MEU CARO!” - PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE DETETIVE	799
Luciane Augusto Teixeira Paulo , Tatiana da Cunha Barbosa Molina , Ana Carolina de Santana Moreira, Ma. Patricia Martins de Arruda.....	799
O PODER DA NARRATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURAS POTENTES.....	805
Adriana Sanchez Ramalho, Ana Carolina de Santana Moreira, Cibele Aparecida de Luca, Erika Abad dos Santos, Ma. Patricia Martins de Arruda.....	805
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: REVISÃO DA LITERATURA.....	813
Ana Carolina Gonçalves Correia	813
ESCRITAS e DISCURSOS: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMPARAÇÃO (2019 e 2020).....	823
Ana Carolina Lopes Garrido, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).....	823
JOGO DA MEMÓRIA DAS RELAÇÕES DE EULER: UMA POSSIBILIDADE LÚDICA PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE EULER.....	833
Anita Lima Pimenta, Glesiane Coelho de Almor Viana ¹ , Ana Carolina Costa Mendes ¹ , Eduardo Ronney Nunes Verissimo ¹ , Hiago Nathan De Faria Christo ¹	833
SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO	840
Ana Carolina Velozo Valenga, Rozeli Aparecida Menon	840
ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DE JOGO DIDÁTICO.....	851
Ana Cláudia Batista de Oliveira ¹	851

ADAPTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA EM ODONTOLOGIA NOS PRIMEIROS ANOS DA PANDEMIA POR COVID-19.....	856
Ana Cláudia Pereira dos Santos.....	856
FORMAÇÃO INICIAL NO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE LETRAS COMO EXPERIÊNCIA.	864
Ana Cristina Braga Barros, José Orlando Ferreira de Miranda Junior.....	864
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: UM OLHAR SOBRE UMA ORLA MARÍTIMA	872
Ana Cristina S. A. Silveira , Caroline Filipi da Silva , Otto Alfonso Thiel , Regina Helena Munhoz	872
PRODUTO EDUCACIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO	882
Ana Elisa Piedade Sodero Martins, Maria Eveline Santos de Souza	882
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS	890
Ana Gabriella de Oliveira Sardinha , Ana Júlia Pedreira, Jeane Cristina Gomes Rotta.	890
PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO À ALUNOS AUTISTAS.....	900
Ana Íris Lins Farias (iris.lins@upe.br), Anna Beatriz Campos da Silva(anna.beatrizcampos@upe.br), Edna Leuthier Pimentel Pereira (edna.leuthier@upe.br)	900
ENSINO E APRENDIZAGEM DA MIOLOGIA VETERINÁRIA DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19: QUAL A OPINIÃO DOS ALUNOS?.....	907
Maria J. Lança, Ana I. Faustino-Rocha	907
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DAS CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO	914
Ana keite Cruz de Lima	914
DES(A)FIANDO O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA COVID-19: UMA MIRADA INTERSECCIONAL.....	919
Anamaria Ladeira Pereira, Camila Santos Pereira, Fernando Pocahy.....	919
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O ALUNO NO CENTRO	927
Aline Moraes Lopes , Ana Laura Costa Menezes	927
AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	932
Ana Laura Costa Menezes, Aline Moraes Lopes	932
A HEUTAGOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE	937
Ana Luiza Fernandes Mendes, Ariadne Coelho Borges, Lilian Araújo Ferreira Zaidan, Matheus dos Reis Paulino Thomé, Gabriel Fernandes do Nascimento Almeida	937

ENSINO DE ROBÓTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL I DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	947
Ana Luzia Gomes de Oliveira Ispada, Rui Manoel de Bastos Vieira.....	947
ABORDAGEM DE MISTURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	957
Ana Maria do Carmo, Andréia Francisco Afonso	957
O CORPO E A VOZ COMO ESPAÇO DE DISPUTAS DA PRODUÇÃO/DISSEMINAÇÃO DE SABERES	966
Ana Maria Urquiza de Oliveira	966
ESCOLA, FAMÍLIA E A COMUNIDADE: O TRIPÉ PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	975
Ana Mirta Alves Araújo, Patrícia Ribeiro Feitosa Lima	975
EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	983
Ana Patrícia da Silva: Márcia Miranda, Lucas Pereira de Souza Lima, Rafaela Soares Cortes, Thiago José Faria da Silva.....	983
PROBLEMATIZAÇÃO, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	992
Ana Patrícia da Silva, Camilla Ribeiro Ramos Antunes, Izabelly dos Santos Santana, João Victor Pinto, Jorge Manoel da Silva Junior	992
EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	1001
Ana Patrícia da Silva: Márcia Miranda, Lucas Pereira de Souza Lima, Rafaela Soares Cortes, Thiago José Faria da Silva.....	1001
BOTÂNICA MUSICAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1010
Ana Paula Apolari ¹ , Renata Sebastiani ²	1010
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE OLHAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA.....	1019
Ana Paula da Silva França, Adja Joseane da Cruz Coutinho Fonseca, Manoel de Jesus Gomes da Silva ³	1019
PRODUÇÃO DE UMA ANIMAÇÃO DE REAÇÃO DE PRECIPITAÇÃO PARA AUXILIAR O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO.....	1032
Giovani Henrique Soares, Maria Briani Lima, Tiago Toledo Piza Falcade, Gustavo Bonilha da Silva, Ana Paula de Lima Barbosa Ferreira.	1032
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI	1040
Ana Lúcia Quirino de Oliveira, Ana Paula de Oliveira.....	1040
ENSINO DE CIÊNCIAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1047
Ana Paula Gaião Martins, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	1047
MATERIAIS CONCRETOS E O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO CEGO	1054

Ana Paula Sartori Gomes, Lilian Spieker Rodrigues de Lima, Elisandra Bar de Figueiredo	1054
FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA	1062
Ana Paula Nolasco da Paixão ¹ , Alex Mourão Terzi ²	1062
A DOCÊNCIA EM <i>HOME OFFICE</i> : A INTENSIFICAÇÃO LABORAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1068
Bruna Carvalho Araújo, Laryssa Karolyne F. de Oliveira Bonifácio, Ana Paula Furtado S. Pontes	1068
ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES INICIANTEs	1075
Brenda Kelly Ferreira Soares, Ana Paula Furtado Soares Pontes.	1075
CIRCUITO MATEMÁTICO: UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA	1085
Ana Paula Sartori Gomes	1085
O DESENHO COMO MODALIDADE ESSENCIAL DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	1095
Ana Paula Zorzan, Tamara Cardoso André	1095
MATERIAIS CONCRETOS E O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO CEGO	1103
Ana Paula Sartori Gomes, Lilian Spieker Rodrigues de Lima, Elisandra Bar de Figueiredo	1103
PERCEPÇÕES DA PARALISIA CEREBRAL INFANTIL EM SALA DE AULA	1111
Ana Paula da Silva Pimentel, Izadora Lais Martins Remédios; Maria de Fatima Vilhena da Silva	1111
ESPAÇOS NÃO FORMAIS NA CIDADE DE BELÉM-PA: APRENDENDO COM SEUS LUGARES, SUA HISTÓRIA, CULTURA E TRANSFORMAÇÕES	1121
Ana Paula da Silva Pimentel, Dayana Manasses da Silva Ribeiro, Elinete Oliveira Raposo	1121
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR DENTRO DO CENÁRIO PANDÊMICO	1131
Analice Aparecida dos Santos	1131
FÓRUM DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	1138
Analisa Zorzi, Antonio Maurício Medeiros Alves, Renata Nogueira Andrade	1138
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA OBESIDADE NO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO QUÍMICA, BIOLÓGICA E GEOMÉTRICA	1146
Anatalia Kutianski Gonzalez, Barbra Candice Southern ¹ , Elizabeth Teixeira de Souza ¹	1146
BNC-FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: RETROCESSOS E SUBORDINAÇÃO À BNCC	1156

Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff, Carla Busato Zandavalli	1156
AS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ESTUDANTE SURDO NA PANDEMIA	1166
Anderson Francisco Vitorino, Flávia Diniz Roldão, Ricardo Antunes de Sá.....	1166
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ONLINE SOBRE O FILME QUEIMADA! NO PIBID BIOLOGIA	1176
Andiara Aparecida Sousa, Laise Vieira Gonçalves, Antonio Fernandes Nascimento Junior	1176
AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO	1185
André Luís Galvão Cesar Amaral.....	1185
COMO AS DISCUSSÕES AMBIENTAIS ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO DOS MUNICÍPIOS DE MANACAPURU? A	1195
André Henrique Araújo Reis ¹ , Emily Nascimento De Oliveira ² , Nayandra Pinheiro De Sousa ³ , Sarah Christiny Gonzaga Pereira ⁴	1195
O PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS	1201
André Henrique Boazejewski Pereira e Desiré Luciane Dominschek	1201
ESCRITOS DE NÓS: NARRANDO AS APROPRIAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS EMERGIDAS A PARTIR DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	1209
André Luís Nunes dos Santos	1209
TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS OPERATIVOS NA SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	1219
André Luís Nunes dos Santos	1219
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APRENDIZAGEM: ENTRE A APRENDIZAGEM ESPONTÂNEA E ESCOLAR	1226
André Preuss	1226
A INFLUÊNCIA DE DESCARTES NO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO DE UM CURSO MÉDIO TÉCNICO.....	1235
André Luís Fernandes dos Santos.....	1235
AS IMPLICAÇÕES DO PEI PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: a realidade de uma comunidade amazonense.	1245
Andréa da Costa Souza	1245
O IMPACTO NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS CAUSADO PELO TRANSTORNO OPPOSITIVO DESAFIADOR EM CRIANÇAS E JOVENS	1255
Andréa Paula Traini Caltabiano.....	1255
AValiação diagnóstica, plano de intervenção e o desafio de ensinar no ensino fundamental II.	1260
Vitoriana Morinigo, Andréa Perez Leinat	1260
PROJETO SEMANA DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	1270

Andréa Santana de Brito , Priscila Ferreira de Moraes , Lucia Fernanda dos Santos ³ , José Francisco Correia Junior ⁴ , Felipe Cyrillo Lloret ⁵	1270
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SUPERANDO OS BAIXOS ÍNDICES DO IDEB	1278
Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado, Raimundo dos Santos Machado Neto.....	1278
NARRATIVAS ORAIS E SABERES DOCENTES EM UM GRUPO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	1286
Andréa Silva Gino	1286
PROMOÇÃO À SAÚDE PACIENTE RENAL CRÔNICO	1296
Andrea Aparecida de Souza Camargo ¹ , Ítalo Frizo ² , Selma Eva Silveiro ³ , João Vitor de Almeida ⁴ , Vanessa de Jesus Soares ⁵	1296
UM ESTADO DE CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NOS PERIÓDICOS.....	1306
Andréia Bulaty, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi	1306
HACKATHON ACADÊMICO: APRENDIZAGEM ATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO.....	1313
Andréia de Cássia dos Santos, Tiago Jesus de Souza, Annecy Tojeiro Giordani	1313
A INTERTEXTUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES.....	1321
Andreia Jaqueline Bach, Fernanda Gregol Veronez, Rita Maria Decarli Bottega	1321
OS JOGOS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: (AUTO)INSUBORDINAÇÕES CRIATIVAS DE DISCENTES	1329
Andreia Passos Ferreira	1329
CONSTRUINDO O PROTAGONISMO ATRAVÉS DA LITERATURA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	1341
Andreza Moraes Branco Leria.....	1341
A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO NEI-CAP/UFRN E O GEPEM.....	1348
Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes, Manoel Honorio Romão, Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo	1348
SITE DIDÁTIC COMO AMBIÊNCIA FORMATIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	1356
Andrieli Dal Pizzol, João Victor da Silva, Dirce Aparecida Foletto de Moraes, Diene Eira de Mello	1356
IMPLICAÇÕES DO MODELO 10 ^a CLASSE + 1 ANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE	1361
Anfíbio Zacarias Huo, Rogério Filipe Mário.....	1361
A DISLEXIA E O DIREITO DE APRENDIZAGEM	1370
Angela Aparecida Arcas Barbosa	1370

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE.....	1379
Ângela Druzian, Márcia Cristina Pereira de Oliveira.....	1379
GEOMETRIA SONA DE ANGOLA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	1388
Ângela da Silva Rodrigues , Karen Rochelly Araújo Aguiar , Francisca Cláudia Fernandes Fontenele	1388
A ESCOLA E OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	1397
Angelica de Almeida Pereira, Flávio Corsini lirio	1397
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COM TEA.....	1405
Angélica de Barros Silva Oliveira, Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele	1405
PRÁTICA LECTIVA BASEADA NOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	1411
Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui, Fernando Guia Jacinto	1411
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REFLEXÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: A ESCRITA DE CARTAS PEDAGÓGICAS.....	1420
Angelina Gottardi, Ana Cristina da Silva Rodrigues.....	1420
TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	1424
Ângelo Rodrigues de Carvalho.....	1424
POR QUE ENSINAR A ORALIDADE NA ESCOLA?	1436
Anilton Oliveira da SILVA, Queli CANCIAN, Andreia Florencio Eduardo de DEUS, Gabriela Artini da SILVA, Vilmar MALACARNE,.....	1436
IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE.....	1444
Anna Carolina Leopoldino Barbosa	1444
APORTES PARA UMA INCLUSÃO DAS ATIVIDADES DE ARTE-EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	1453
Ana Cristina Guimarães.....	1453
REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS SURDOS A PARTIR DO CONGRESSO DE MILÃO DE 1880	1460
Anna Klaudya da Silva Matias, Valdete Teles Xavier Soares, Enilda Rodrigues de Almeida Bueno	1460
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR	1469
Ane Caroline Pereira da Silva, Anne Caroline Soares da Silva, Lara Eduarda Alves Franca, Maria Gabriela Campos Ribeiro, Leonice Vieira de Jesus Paixão	1469
AÇÕES EDUCATIVAS COMPROMISSADAS COM SOLIDEZ DA HUMANIZAÇÃO: A FILOSOFIA, ÉTICA, ARTE E POLÍTICA POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO	1479

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva. Profa. Dra. Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva	1479
IMPLICAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFPR	1489
Ferreira, Antonio, Magalhães, Adil	1489
SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPASSE PARA A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS	1499
Antônio José Ramos Filho, Maria Consuelo Alves Lima	1499
BIOGRAFIA MATEMÁTICA: UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA	1508
Antonio Mauricio Medeiros Alves, Thais Philipsen Grutzmann, Denise Nascimento Silveira	1508
EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO	1516
Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva. Profa. Dra. Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva	1516
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	1523
Antônio Soares Júnior da Silva, Dinara Soraia Ebbing, Ismael Martins Boeira	1523
MATERIAL LÚDICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO DO PRIMEIRO ANO DO FUNDAMENTAL I	1530
Aron Silva Besse, Daniele Braga Fernandes, Luana Lídia Soares Nogueira, Luis Eduardo Rodrigues Machado, Ricardo Willy dos Santos, Letras/Pedagogia, UNIVESP- Univ. Virtual Est. SP, aronb83@gmail.com; dannybraga_18@hotmail.com; luanalsoares@gmail.com; luis.eduardorm@outlook.pt; rwillydos.santos@gmail.com	1530
SONDAGEM DE HIPÓTESE DE ESCRITA: UM PLANO DE AULA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO REMOTO	1540
Aron Silva Besse, Daniele Braga Fernandes, Luana Lidia Soares Nogueira, Luís Eduardo Rodrigues Machado, Ricardo Willy dos Santos, Letras/Pedagogia, Univesp - Univ. Virtual Est. SP, aronb83@gmail.com, dannybraga_18@hotmail.com, luanalsoares@gmail.com, luis.eduardorm@outlook.pt, rwillydos.santos@gmail.com	1540
JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O JOGO DESENHANDO NO ESCURO COMO ATIVIDADE DE COMPUTAÇÃO DESPLUGADA	1548
Arthur Carneiro, Clodogil Fabiano Ribeiro dos Santos	1548
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO TRIDIMENSIONAL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL	1556
Liliane Rezende Anastácio, Victor Torquato Santos, Arthur de Vasconcelos Sousa, Anita Lima Pimenta	1556
LA EDUCACIÓN DE LA LIBERDAD CON BASE EN VALORES	1563
Cristian Omar Díaz Suasnavas, Artieres Estevão Romeiro	1563

EDUCACIÓN Y ESTÉTICA: EL CINE EN EL AULA DE CLASES EN ECUADOR ...	1569
Verónica Elizabeth González Rentería, Artieres Estevão Romeiro	1569
FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE	1577
Augusta Isabel Junqueira Fagundes; Lilianny Garcia de Andrade	1577
AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	1587
Aurea de Carvalho Costa	1587
APLICANDO OFICINA DE TINTA COM SOLO PARA OS DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E GEOGRAFIA NO CAMPUS MATA NORTE- UPE.....	1599
Áurea Lucina Monteiro ¹ , Greciele Joelen Ribeiro de Luna Cavalcante ²	1599
O PIBID DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA UFERSA EM MOMENTO PANDÊMICO	1605
Aurinéia Cândida dos Santos, Andréa Karla Ferreira Nunes, Akynara Aglaé Rodrigues S. da Silva Burlamaqui, Andressa Carauá da Costa , Matheus Andrey Castro Oliveira..	1605
UM BREVE EXCURSO SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E SUA CENTRALIDADE NA SOCIABILIDADE CONTEMPORÂNEA	1611
Ayrlla Morganna Rodrigues Barros, Ferdinando Sampaio Rios	1611
O OLHAR DE UM GRUPO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19	1618
Barbara Corominas Valerio, Deusiane Lima de Oliveira	1618
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	1628
Bárbara Ferreira de Souza, Léia Teixeira Lacerda	1628
FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE MOMENTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS PENSADORES	1638
Bárbara Marães dos Anjos do Nascimento, Prof ^a . Dr ^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha	1638
O SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA .	1648
Bárbara Paiva ¹	1648
O AMANHÃ DEPOIS DA LAMA: COMO ESTAMOS DEPOIS DE ANOS DO DESASTRE DO RIO DOCE? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1656
Barbara Queiroz Guimarães, Isabela Maria Seabra de Lima, Christyan Lemos Bergamaschi ¹	1656
ABORDAGEM CTS NOS LIVROS DIDÁTICOS EM TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEC	1666
Maria Beatriz Dias Coutinho, Rúbia Estefânia Pinto da Silva, Joseane Dias Coutinho, Carlos Eduardo Coutinho Barbosa	1666
O DESCARTE DE RESÍDUOS QUÍMICOS: ANÁLISE E PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO IFPI – CAMPUS PICOS	1676

Beatriz de Sousa Silva, Francisco de Assis Pereira Neto	1676
A INCIDÊNCIA DE CASOS DE ARBOVIROSES EM ALIANÇA – PE E O JOGO “XÔ AEDES” PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE NAS ESCOLAS	1686
Beatriz Maria Rodrigues (beatrizrodrigueslf15@hotmail.com), Heloisa Oliveira Bernardo da Silva (heloisa.oliveira2011@gmail.com), Fabiana Ribeiro Lima de Andrade (fabiana.ribeiro@upe.br), Rita de Cássia Freire de Melo Goldbaum (rita.freire@upe.br) ⁴ , Ubirany Lopes Ferreira (ubirany.ferreira@upe.br) ⁵	1686
ABPP E <i>DESIGN THINKING</i> COMO FACILITADORES PARA O ENGAJAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA.....	1694
Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Beatriz Guedes de Seixas	1694
FILOSOFANDO NOS CONTOS AMAZÔNICOS COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1704
Alice Quadros Delgado; Mônica Eliana de Oliveira Ferreira ; Raimunda Berenice Pinheiro Cardoso ³	1704
ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS COMO POTENCIAIS À MEDIAÇÃO REMOTA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA	1711
Juliana Bezerra de Sousa, Bethânia Alves Costa Zandomínegue.....	1711
TERMOGRAFIA INFRAVERMELHA: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA DE ENSINO DO EQUIPAMENTO E APLICABILIDADE NA CONSTRUÇÃO CIVIL.....	1721
Bianca Medeiros Menezes, Cesar Fabiano Fioriti	1721
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PREÇO DE VENDA ATRAVÉS DAS AULAS DE EMPREENDEDORISMO E MATEMÁTICA	1729
Santiago, Bianca Leandro, Silva, Renata de Oliveira, Barbosa Mendes, Maria Cristina e Mariani Braz, Ruth Maria	1729
EDUCAÇÃO QUE LIBERTA E TRANSFORMA: PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	1739
Arine Braatz Golartt, Bianka de Abreu Severo, Juliana de Souza Sfalcin, Juliane Braida Benetti, Victória Andrades Daronco.....	1739
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS E BUSCAS POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	1745
Brena Santa Brígida Barbosa, Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão 2.....	1745
O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: UM OLHAR ATRAVÉS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	1755
Bruna Nunes Oliveira Maciel, Inês Velter Marques, Elizabete Velter Borges ³	1755
SEQUÊNCIA FEDATHI E METACOGNIÇÃO EM AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	1765
Bruna Sousa Pinto, Francisca Cláudia Fernandes Fontenele.....	1765
A BANDA DE MÚSICA COMO INSTITUIÇÃO CULTURAL -EDUCATIVA.....	1775
Bruno Daniel Monteiro Palheta	1775
A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PRÁTICA DOCENTE	1780

Bruno Serafim de Souza, Anna Paula de Avelar Brito Lima, Edelweis Jose Tavares Barbosa	1780
JOGOS E GAMIFICAÇÕES EM UMA ESCOLA DE CAMPO USADAS EM AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	1789
Caio Murilo dos Santos ¹ , Priscila Yamamoto Urdiales ²	1789
A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE NA FAMÍLIA	1799
Camila Cerqueira dos Santos Silva,.....	1799
POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ANOS 2000: QUESTIONAMENTOS ACERCA DA SEGURANÇA JURÍDICA PARA UM PROJETO DE SOCIEDADE	1808
Camila Capucho Cury Mendes	1808
O CLUBE DE CIÊNCIAS DO CAMPO E A PANDEMIA: RELATO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA.....	1818
Camila Martins Grellt 1,0, Daniela Alves 2,0 ² , José Vicente Lima Robaina 3,0 ³	1818

HISTORIA DE VIDA TEMÁTICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Abdón Pari Condori¹, Rhadassa da Silva Goncalves²

RESUMEN

En esta conferencia, se aborda el análisis de una experiencia pedagógica del uso de historias *de vida temática* como una estrategia de aprendizaje en la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática con estudiantes de Psicopedagogía. El objetivo del estudio fue conocer y analizar las trayectorias vitales de los estudiantes, el tipo de familia, los grupos y ambientes socioculturales al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares positivas y negativas con la matemática y sus transiciones y puntos de giro. La investigación se llevó a cabo en la Universidad Adventista de Bolivia en el periodo académico agosto-diciembre de 2020. Cada historia de vida fue conectada con una propuesta didáctica generada por cada estudiante en base a las teorías didácticas y metodológicas desarrolladas en la asignatura. Los resultados fueron recogidos en un libro, *Matemática: historias de vida y propuestas didácticas*.

Palabras-clave: Historia de vida; didáctica de la matemática; enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Las características interdisciplinarias de la didáctica de la matemática (DM), junto a existencia de los enfoques paradigmáticos que permean las ciencias de la educación, posibilitan cada vez más los métodos nacidos en las ciencias sociales. Por otro lado, la pandemia del COVID-19 ha tenido múltiples consecuencias en la educación superior, especialmente la sustitución de las clases presenciales por las virtuales.

Esta nueva realidad puso a los docentes ante nuevas exigencias y oportunidades de experimentar teorías y teorizar la práctica. Dentro de esta perspectiva, se ha planteado la “historia de vida temática” para el aprendizaje de la Matemática con estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Adventista de Bolivia (UAB) en el periodo académico agosto-diciembre 2022.

¹ Círculos y Festivales Matemáticos CYFEMAT.

² Universidad Adventista de Bolivia UAB.

Las propuestas educativas actuales se direccionan hacia dos objetivos fundamentales. Por un lado, se direcciona la formación continua del profesorado hacia las exigencias actuales y futuras del siglo XXI y, por otro lado, el protagonismo del estudiante en su propia formación dinámica, activa y creativa. En este escenario, que se encuentra en permanente cambio, se implementa la historia de vida temática como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Didáctica de la Matemática con estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Adventista de Bolivia.

Las historias de vida pueden considerarse como textos que deben ser estudiados de forma sistemática desde el paradigma interpretativo y la investigación cualitativa, las cuales son sostenidas por autores como Wilhelm Dilthey (1833 – 1911), Max Weber (1864 – 1920) y más recientemente, Paul Ricoeur (1975), Taylor y otros. Estas tienen amplio uso entre los investigadores del área sociológica, antropológica y psicológica social.

Se reconoce cada vez más el conocimiento de las historias de vida en las ciencias sociales y humanas, pero muy poco en el campo de la didáctica de la matemática. Este enfoque interpretativo y los métodos de investigación que lo acompañan están arraigados en la palabra alemana *verstehen*, que significa “comprender”, en particular para tener una comprensión significativa de algo.

En esa perspectiva, la comprensión del vínculo entre la historia de vida temática y aspectos como el tipo de familia, los grupos y ambientes socioculturales al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud es fundamental en el campo de la Didáctica de la Matemática. Así también, las instituciones en que los estudiantes se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares con la matemática positivas y negativas, sus transiciones y puntos de giro y el aprendizaje de la matemática reflejado en su imagen de la matemática y su rendimiento académico son aspectos a considerar de igual manera.

El objetivo del estudio fue explorar y describir las historias de vida temática con respecto a las experiencias de aprendizaje de la matemática en estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Adventista de Bolivia para conectarlas con propuestas didácticas alternativas sobre la base de teorías didácticas, metodologías, estrategias y recursos desarrollados en la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática. Los objetivos específicos para cada uno de los participantes del estudio fueron elaborar las historias de vida temática y diseñar propuestas didácticas. En las historias de vida, los participantes comenzaron describiendo su experiencia

con las matemáticas, el tipo de familia, los grupos y ambientes socioculturales al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones en que se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares positivas o negativas con la matemática, sus transiciones y puntos de giro.

MARCO CONCEPTUAL

Las *historias de vida* favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre, voluntaria y subjetiva en un marco interpersonal (González, 2007). Enfrentan al protagonista con sus conflictos, emociones y creencias, así como favorecen una resolución positiva de los mismos. Es posible llamarlas de *memoria feliz* (Ricoeur, 2000, en González, 2007) y se refieren a la narración de la propia vida de un sujeto (denominado protagonista) a otra persona que figura como interlocutor (investigador).

Las historias de vida son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo (GONZÁLEZ, 2007). Pueden desarrollarse de manera completa o temática. Las historias de vida temática consisten en experiencias vividas durante un determinado momento o en una específica temática.

Las *historias de vida* surgieron como parte de la investigación cualitativa o interpretativa que procura entender, interpretar y comprender los fenómenos humanos desde la óptica del propio protagonista o actor. Destaca el valor del sujeto o sujetos de investigación en el momento que expresan sus acciones, verbalizaciones, creencias, vivencias, emociones y conductas en el constructo educativo en que se encuentran. Aquí, la visión del investigador no es lo que prevalece, sino la mirada de los propios sujetos en estudio, quienes encausan el proceso de interpretación al igual que los hallazgos que se producen en el mismo (VIDANOVIC Y OSORIO, 2018). Esta metodología se encuentra en el cruce de distintas disciplinas y la intersección de múltiples conocimientos, abordando así el conocimiento de lo humano (PARI, 2011).

Las historias de vida se basan en experiencias concretas de las personas denominadas protagonistas a través de las cuales se pretende reconstruir el conocimiento a través de experiencias vividas (dentro de la subjetividad de la misma). Estas experiencias permiten poner de manifiesto las técnicas de investigación cualitativa, por lo que, el investigador asume una posición de “escucha activa y metodológica” (BOURDIEU et al. 1999). Tales historias permiten visualizar, comprender e interpretar la cotidianidad a través de las voces que siempre

han estado presentes, pero cuya visibilidad ha sido imposibilitada por los discursos dominantes de la sociedad (CORTÉS, 2011).

Al formar parte del campo de la investigación cualitativa, las historias de vida se enmarcan en un paradigma fenomenológico que sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (TAYLOR Y BOGDAN, 1984). Es decir, los investigadores cualitativos buscan interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que las personas (en este caso los estudiantes) les otorgan (DENZIN Y LINCOLN, 2012).

Según Serrado y colaboradores (2004), toda investigación cualitativa debe considerar al menos una dimensión ontológica (ontología subjetual), una dimensión epistemológica (paradigma interpretativo o constructivista), una dimensión metodológica (metodología cualitativa), una dimensión metódica (interaccionismo simbólico, teoría fundamentada, estudio de caso) y una dimensión estratégica o técnica (cuestionarios, inventarios, entrevistas, observación participante, triangulación). En realidad, en sus consideraciones sobre la investigación cualitativa, los autores ponen el énfasis en la no generalización y en la selección de muestras no probabilísticas intencionadas más que en la tipología de la instrumentación señalada en su dimensión estratégica.

El origen del término historia de vida (life history) se encuentra en el campo de la sociología conectado a la obra pionera de William I. Thomas y Florian Znaniecki (1918), *The Polish Peasant in Europe and America* (El campesino Polaco en Europa y América) (SARABIA, 1985; PUJADAS, 2002; Pari 2011).

Desafortunadamente, tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) surgió una veloz expansión y hegemonía de métodos y técnicas de investigación de corte cuantitativo. Esto causó que los investigadores del campo social, afanosos de reencontrarse en términos netamente científicos, quedaran obnubilados por la investigación con apariencia de cientificidad (BERTAUX, 1980). A causa de ello, la investigación se alejó cada vez más de los documentos y testimonios de carácter oral o escrito que constituyen la base de datos a partir del cual se constituye las historias de vida (SARABIA, 1985).

Sin embargo, es indudable que existe en las ciencias sociales una especie de ley de péndulo que se manifiesta en forma de escuelas y tendencias, las cuales en diferentes momentos suponen el predominio de sensibilidades y enfoques de carácter positivista y humanista

(PUJADAS, 2002; PARI, 2011). El declive de las historias de vida como forma de investigación disminuyó en el curso de los años cincuenta y setenta (BERTAUS, 1980).

Afortunadamente, las historias de vida no desaparecieron del todo ya que un grupo limitado de investigadores de la Escuela de Chicago continuaron las obras pioneras de Thomas y Znaniecki. Fue en la década de los 80 del siglo pasado que surgió la erupción del interés de los investigadores sociales y humanos por las historias de vida como parte de la investigación cualitativa. No se trata tan solo de adoptar relatos de vida como una nueva práctica empírica, sino que presupone una redefinición gradual de la aproximación del fenómeno educativo.

Se contó con algunos autores que influenciaron el vuelco epistemológico de los últimos años. Este cambio reivindica la subjetividad como forma de conocimiento para que la historia de vida vuelva a ser reconocida con un pleno valor científico. Algunos de estos autores son Bertaux (1980) y Ferrarotti (1981), quienes mostraron a los investigadores sociales el potencial que tienen las historias de vida entre los finales de los años setenta y principios de los ochenta. Ambos autores proporcionan argumentos de fondo que legitiman a los métodos cualitativos como estrategias privilegiadas para el estudio de lo social, en particular las historias de vida (PARI, 2011).

A pesar de su auge en las ciencias sociales, las historias de vida todavía son muy poco utilizadas en el campo de la educación y en particular en la educación matemática. No existe un consenso sobre las historias de vida dado que algunos las consideran como instrumentos de investigación y otros como técnicas o métodos de investigación cualitativa. Muy pocos investigadores consideran la historia de vida como una línea de investigación o enfoque basado en el método biográfico que se enriquece en tres técnicas de investigación: la narración, análisis documental y la observación.

El término *Life History* apareció en el trabajo de Thomas y Znaniecki en 1918 y empezó a ser utilizado tanto para describir una narración vital de una persona recogida por el investigador como la versión final elaborada de dicha narrativa en adición al conjunto de registros documentales y entrevista del sujeto biografiado. Sin embargo, no fue hasta el año 1970 que se hizo una distinción entre los términos “*Life Story*” (relatos de vida) y “*Life History*” (historia de vida) a través del sociólogo norteamericano Norman Denzin (PARI, 2011). La primera se considera como una narración realizada por el protagonista, el cual cuenta, en la transcripción del material recogido, lo que ha vivido. Esta narración minimiza la intervención del investigador. La segunda se considera como construcciones narradas de alguna persona y

se propone para los estudios de casos sobre una persona determinada con el apoyo de otros documentos y otras fuentes recabadas por el investigador o biógrafo. En la tradición francesa, fue Daniel Bertaux (1980) quien introdujo el término en francés “*Recit de Vie*” como la primera y “*History de vie*” como la segunda. En español, la diferencia ha sido introducida por Juan José Pujadas en 1992. En la traducción alemana no se ha encontrado distinción pues para ambos casos se parece utilizar el término *Lebensgeschichte*.

Existe una variedad de tipologías o clasificaciones de historias de vida, de acuerdo con autores como Ruiz Olabuenaga (1999), Mckernan (1999) y Pujadas (2002). Sobre la base de los trabajos de estos autores, Pari (2011) presenta una matriz de tipologías de historias de vida relacionadas con la modalidad de relatos.

		Historia de vida		
		Completa	Temática	Editada
Modalidad de relato	Único	Historia de vida completa de relato único	Historia de vida temática de relato único	Historia de vida editada de relato único
	Cruzado	Historia de vida completa de relato cruzado	Historia de vida temática de relato cruzado	Historia de vida editada de relato cruzado
	Paralelo	Historia de vida completa de relato paralelo	Historia de vida temática de relato paralelo	Historia de vida editada de relato paralelo

Fuente: Tipología de historias de vida (Pari, 2011).

En la matriz, es posible observar que existen diferentes tipos de historias de vida según el contenido abarcado: completa, temática o editada. Ya la modalidad de relato puede ser única, cruzada o en paralelo. A pesar del auge que este enfoque de investigación está experimentando en las disciplinas sociales y humanas, su uso todavía es incipiente en el campo de la educación y en especial de la educación matemática.

En la actualidad, en base al progresivo desarrollo de la didáctica autobiográfica y de la pedagogía de la memoria. Demetrio (2003) (en GONZÁLEZ, 2007, p. 7), considerado como uno de los grandes pioneros europeos de historia de vida en formación, busca la sistematización de las competencias autobiográficas de los educadores, comenzando por la diferenciación de los especialistas que trabajan en esta área.

Por otro lado, un problema tradicional con la matemática es la negación de su responsabilidad social. Las matemáticas puras se consideran neutrales, libres de valores y, por lo tanto, libre de responsabilidad social. Muchos matemáticos están comprometidos con el

purismo, la ideología que valora la pureza por encima de las aplicaciones en matemáticas. Se discuten algunas razones históricas para ello. Sin embargo, el purismo es compatible con el reconocimiento de la responsabilidad social de las matemáticas (ERNEST, 2020).

En esta perspectiva, todos pueden aprender las matemáticas. Nadie nace negado o con desventajas para esta disciplina. El problema está en la metodología utilizada para enseñar, cuyo resultado, muchas veces, es la desmotivación de los estudiantes. En este caso, los profesionales en formación fueron estimulados por el docente de la asignatura a escribir una historia de vida temática relacionada a una experiencia propia de aprendizaje de la matemática en la etapa escolar y plantear una propuesta didáctica con base en las referencias teóricas y didácticas actuales.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativo-biográfica (historia de vida) (Pari, 2011) a través de cuatro fases: 1) Selección de participantes del sexto ciclo de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Adventista de Bolivia que cursaban la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática, 2) Elaboración de historias de vida en base a narraciones orales, documentos personales y oficiales, 3) Elaboración de propuestas didácticas (diseño de estrategias y recursos didácticos) para una adecuada gestión de situaciones similares a experiencias propias en base a teorías didácticas y metodológicas 4) Análisis de datos con base en actividades universales.

Participantes

El estudio ha contado con la participación de 12 estudiantes (83% mujeres y 17% varón) de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Adventista de Bolivia matriculados en la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática en el periodo agosto-diciembre de 2020.

Procedimiento

La investigación inició con la divulgación de los objetivos y alcances del proyecto de investigación entre los estudiantes y el personal administrativo de la carrera. Las clases de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática fueron desarrolladas en la modalidad virtual, a consecuencia del confinamiento generado por la pandemia del COVID-19, con una carga

semanal de cuatro horas académicas distribuidas en dos clases.

En la primera etapa, cada participante presentó su experiencia con el aprendizaje de la matemática en forma narrativa oral. Las narraciones fueron grabadas por el investigador y subidas al repositorio de Google Classroom. Sobre la base de la narración oral, en la segunda etapa, los participantes elaboraron su historia de vida temática sobre su experiencia vivida en el aprendizaje de la matemática ya sea positiva o negativa, respaldada por documentos personales o públicos. En la tercera etapa, los participantes diseñaron propuestas didácticas que incluían recursos didácticos de diseño propio para gestionar de una diferente forma las situaciones problemáticas experimentadas en el periodo escolar. Finalmente, posterior a una revisión y edición, los trabajos se convirtieron en capítulos de un libro titulado Matemática: historias de vida y propuestas didácticas, obra que será publicada por la editora de la Universidad Adventista de Bolivia.

Instrumentos

Se han utilizado diferentes instrumentos para la recolección de datos: la grabación de clases mediante la plataforma de reuniones virtuales Zoom, el registro docente, la narración de los estudiantes, la historia de vida temática elaborada por los estudiantes, y la propuesta didáctica diseñada por cada participante.

Análisis de la información

La información cualitativa recogida mediante las historias de vida fue comentada y analizada a la luz de las teorías de la didáctica de la matemática. La propuesta didáctica fue socializada con los estudiantes, administradores de la carrera y otros docentes interesados. Aunque la asignatura estaba planificada para ser impartida con metodologías presenciales a lo largo del semestre académico agosto-diciembre 2020, la virtualidad a consecuencia del COVID-19, dio lugar a la búsqueda de nuevas propuestas didácticas en todos los sistemas educativos. Además, estas propuestas alternativas necesitan ser evaluadas y sistematizadas para ser una base de información y conocimiento de otros docentes, estudiantes e investigadores en didáctica de la matemática, siendo igualmente implementadas en otras asignaturas.

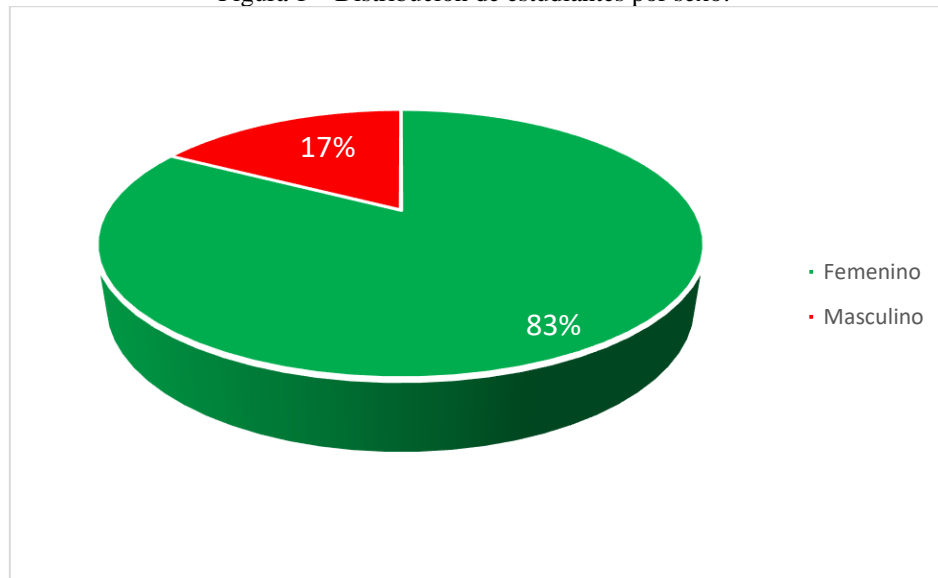
RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados obtenidos se estructuran en cinco apartados bien definidos respondiendo a las cuestiones planteadas en los objetivos específicos. Se buscó comprender y describir las trayectorias vitales de los estudiantes, el tipo de familia, los grupos y ambientes socioculturales

al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares positivas y negativas relacionadas con el aprendizaje de la matemática, sus transiciones y puntos de giro.

Los resultados muestran que hay una mayor participación femenina en el estudio de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Adventista de Bolivia.

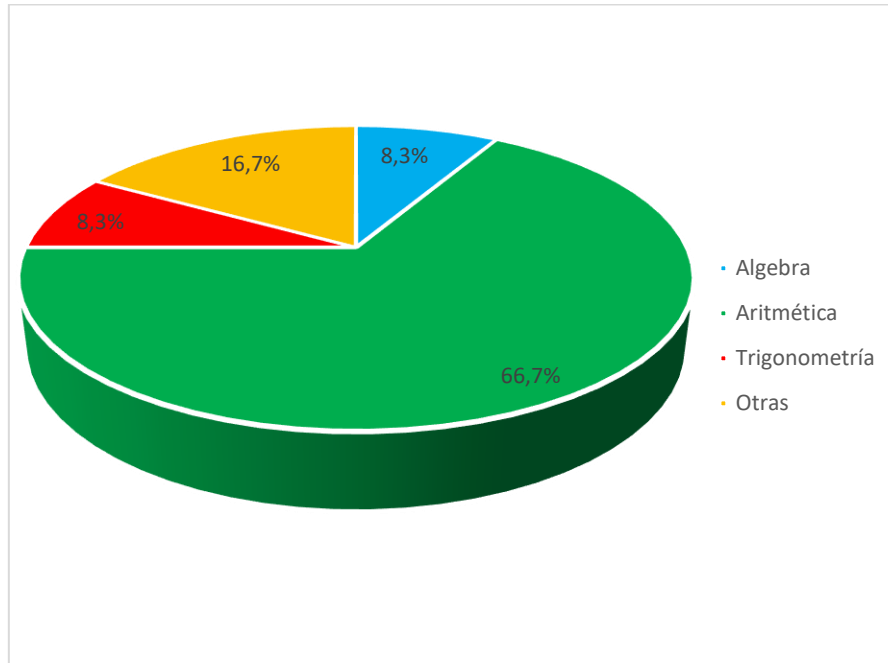
Figura 1 – Distribución de estudiantes por sexo.



Fuente: Elaboración propia.

El 100% de los estudiantes tuvieron alguna dificultad con el aprendizaje de las matemáticas en su etapa escolar. Aunque, para algunos fue la dificultad normal y no una situación de trauma. La parte significativa es en Aritmética y en particular en la Multiplicación seguida por la División que corresponde al 66.7%. El 8.3% de los estudiantes señalaron haber presentado dificultades en Algebra y otros 8.3% en Trigonometría. El 16% en otras. Se rescata la historia de una estudiante cuyos padres, juntamente con ella, vivieron una situación de inmigrantes indocumentados en Europa. Cierta experiencia dejó ciertos traumas, mucha inseguridad y miedo que afectó su aprendizaje de la matemática. Incluso, el capítulo de la historia de vida temática y su propuesta didáctica no se pudo concluir.

Figura 2 – Áreas de experiencias negativas.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan partes de las historias de vida temática y propuestas didácticas desarrollados por los estudiantes durante la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática de acuerdo al Programa Curricular de la carrera de Psicopedagogía. Por el espacio disponible en el presente trabajo, se presentan solo cuatro casos, los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria.

En la materia [o asignatura] de didáctica de las matemáticas, de la Universidad Adventista de Bolivia UAB, se planteó un desafío a los estudiantes de 6to semestre que consistía en escribir un artículo de historia de vida temática acerca de una experiencia negativa con la matemática en la etapa escolar y presentar una propuesta alternativa para gestionar esa situación a la luz de las teorías y estrategias didácticas consideraras en el marco de la asignatura.

Nací en la ciudad de Cochabamba - Bolivia en el año 1988. Provengo de una familia humilde, la cual estaba conformada por mi madre, su esposo y mis 4 hermanos. No conocí a mi padre. Tengo dos hermanos mayores y dos hermanas menores; soy la tercera hija. Mis dos hermanos mayores eran un poco distantes conmigo pues vivían con su abuela. Aunque mis dos hermanas menores vivían conmigo, nuestra relación también era distante porque no éramos hijas del mismo padre. Esta situación generaba discriminación hacia mí, en mi propia familia, por ser afrodescendiente. [...] Felizmente, nuestra relación de familia fue mejorando con el pasar de los años. [...]. En la primaria tuve una maestra llamada Rosario. Era la maestra más dulce que conocí. Recuerdo su rostro sonriente y su suave voz, sin embargo, me es difícil recordar la metodología, la forma en que me enseñó las matemáticas.

Nunca tuve problemas en mi aprendizaje; rendía bien en la escuela. Incluso llegué a ser abanderada en 5to de primaria (Estudiante A, 2020).

La estudiante A, diseñó una propuesta didáctica para la enseñanza del conteo, la suma, la resta y operaciones combinadas con material concreto y el método Singapur.

Yo nací el 24 de julio del año 1998, en un pequeño pueblo de nombre Villa Quishuarani, perteneciente al cantón Chiarumani, en la provincia Aroma del departamento de La Paz. Este nombre se debe a la existencia de una gran cantidad de Quishuaras (arbustos de gran altura). [...]. Todas nuestras actividades se resumían en actividades hogareñas hasta que mi hermana Rosmy ingresó a primero de primaria. Ella fue mi maestra en casa durante todo el año. La idea de aprender nuevas cosas definitivamente me resultaba muy fascinante de modo que se me permitió ingresar al colegio el año 2003, cuando aún me faltaban 4 meses para cumplir 5 años. [...]. El aspecto más complejo encontrado en la comprensión de la multiplicación fue la serie de pasos que nos indica el modelo de algoritmo clásico para la obtención del producto. Por ejemplo: en multiplicaciones de dos números de dos cifras, el procedimiento menciona que debemos ordenar los números uno debajo del otro sin descuidar la separación de unidades y decenas, tanto en el multiplicando como en el multiplicador (Estudiante B, 2020).

La estudiante B, diseñó una propuesta didáctica denominada “Así me hubiera gustado aprender la multiplicación”. Después de haber analizado diferentes métodos y estrategias de la enseñanza y aprendizaje de la multiplicación, se decantó por el método Montessori.

Al recordar los años de escuela, me viene a la memoria mi propia experiencia con los números negativos. Hija de padres brasileiros que vinieron como misioneros a Bolivia, nací en Cochabamba, el 8 de noviembre de 1999. Estudié en la Unidad Educativa Carachipampa, a un kilómetro de mi casa, durante los catorce años de educación formal, incluyendo los años de kínder. El colegio pertenece a una misión internacional americana que traía profesores de diferentes países para enseñar en el colegio como misioneros. Por esta razón, toda la enseñanza es impartida en el idioma inglés utilizando textos y métodos de enseñanza del currículo americano.

[...], a mediados de sexto de primaria, al empezar el proceso de transición a una matemática algebraica para secundaria, mis problemas comenzaron [...], mi comprensión de conceptos matemáticos, resolución de problemas y computación matemática bajó considerablemente durante el período de transición aritmético-algebraico (6to de primaria a segundo de secundaria).

¿Preguntar a mis papás? No, todas mis tareas estaban en inglés. Mis padres no sabrían cómo ayudarme. Debía arreglármelas sola. Pero lejos de arreglar la situación, solamente me frustraba más pensando en que

todos mis problemas se solucionarían si simplemente no existieran los números negativos en las matemáticas. Quizás el sentimiento que más me afectó fue descubrir que no importaba cuánto esfuerzo dedicaba, aun así tenía dificultad de comprender tales números. [...]. Pasé el examen de la unidad pulsando los números en las teclas de mi calculadora escondida. Por lo menos ella sabía lidiar con números negativos. (Estudiante C, 2020).

La estudiante C, diseñó una excelente propuesta didáctica sobre “La dificultad en la comprensión de números negativos durante la transición de la Aritmética al Álgebra” y fue socializada entre sus compañeros y recopilada en el libro Matemática: historias de vida y propuestas didácticas.

Hay historias de vida temática que nos atrapan mientras leemos y nos dejan curiosos para descubrir el final. Sin embargo, hay otras que solo quedan atrapadas en el silencio de nuestros recuerdos al menos que alguien nos desafíe a contarlas esperando encontrar un punto común para entender que quizás muchos sufrimos en silencio. Al recordar aquellos años de escuela, viene inevitablemente a mi mente las famosas divisiones. Soy de la tierra dulce Bermejo, Tarija – Bolivia. Nací el 24 de junio del año 1978, vengo de un seno familiar muy unido y amoroso. Mi familia se conforma de 8 personas. [...]. Estudié toda la primaria en la escuela Octavio Campero Echazú, a dos cuadras de mi casa.

No tuve problemas en los primeros dos años de escolarización, sin embargo, cuando me preguntan sobre alguna experiencia vivida en la escuela, viene la primera imagen mental: Segundo de Primaria, el año 1985. [...] Yo estaba parada frente al pizarrón junto a una compañera que estaba intentando resolver una división desde el inicio de la clase. Antes de pasar a la pizarra, recuerdo estar sentada en el pupitre mirando cómo la profesora hablaba a mi compañera, al principio tratando de explicarle el proceso de la división y de pronto perdiendo el control y empezando a jalar de su chompa. Recuerdo estar con miedo al ver lo que pasaba con mi compañera. De pronto, escuché mi nombre,

— ¡Sandra, pasa a la pizarra a resolver esta división!

Pasé lentamente a la pizarra y empecé con la resolución de la división. El primer paso me pareció fácil, pero en un instante todo se nubló. [...] Empezó a gritarme diciendo,

— ¡Cómo no vas a poder resolver algo tan fácil! (Estudiante D, 2020).

La estudiante D, diseñó una propuesta didáctica titulada “Una nueva forma de enseñar la división” con base en el método Abierto Basado en Números (método ABN) (Martínez, 2010).

CONCLUSIONES

De lo expuesto en este estudio, se extrae que las historias de vida temática pueden ser utilizadas como estrategias de aprendizaje de las matemáticas y formación en investigación de estudiantes de la carrera de Psicopedagogía, extrapolándose a otras carreras. Los estudiantes formaron parte de la investigación y del desarrollo dinámico, reflexivo y creativo de la asignatura de Didáctica para la Enseñanza de la Matemática.

Al elaborar las historias de vida temática, los participantes revivieron sus experiencias de la infancia. Se descubrió que, en la mayoría de ellos, existía una imagen negativa de la matemática porque se habían enfrentado a alguna dificultad en su aprendizaje. Sobresale la dificultad de aprender la tabla de la multiplicación, seguida de la división y la transición de la aritmética al álgebra.

La imagen de la matemática cambió en los estudiantes a través del análisis de las distintas propuestas didácticas o perspectivas tal como la Matemática realista, Etnomatemática, Resolución de Problemas, Método Escalante, Método Montessori, Método Singapur, Método Basado en Números, etc. Ello repercutió en la actitud de los estudiantes hacia la asignatura. Se pudo evidenciar que mostraban una mayor predisposición e interés de aprender a través de la búsqueda independiente de la información, diseño y creación de recursos didácticos. También se pudo evidenciar mayor dificultad en la comunicación escrita que en la comunicación oral. Esta realidad produjo dos tipos de reacciones: (1) mayor interés en superar la dificultad y, (2) deseo de abandonar la nueva experiencia para continuar con el proceso tradicional de exámenes y respuestas.

La experiencia dio a conocer que las historias de vida, como herramienta de formación inicial o continua del profesional relacionado con el proceso de aprendizaje, ayudan a los participantes en la confrontación de su realidad. Ello con el fin de que el participante comprenda y se adapte al contexto en el que vive, favoreciendo la reflexión y análisis de su propia experiencia a la luz de las teorías, enfoque y estrategias didácticas en matemáticas.

Las historias de vida han tenido incidencia en la motivación de los estudiantes hacia las matemáticas. Al realizar lecturas reflexivas y buscar estrategias y métodos para la enseñanza de la matemática o temas específicos que se vivieron en la etapa escolar, los participantes recrearon escenarios educativos para generar propuestas de una didáctica alternativa. Finalmente, se pudo observar que, para varios actores ha cambiado la imagen negativa de las

matemáticas y su aprendizaje. La experiencia descrita en el presente estudio puede ser extrapolada a otras asignaturas para propiciar un aprendizaje significativo a los estudiantes.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA-MONTEIRO, C. E. Y TEIXEIRA-LIMA DE CARVALHO, L. M. Statistic education from the perspective of statistical literacy: Reflection taken from studies wit teachers. **The Mathematics Enthusiast**, 18(3), 612- 640, 2021.
- LEÓN GÓMEZ, Nelly. Alcances de la Enseñanza de la Estadística a través de la Investigación en la Educación Media en Venezuela. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, 657 – 684, junio de 2020
- BERTAUX, Daniel. L’approche bigraphique: sa validite methodologicque, ses potencialites. **Cahiers internationaux de Sociologie**. Vol. LXIX, pp. 197-225, 1980.
- BOURDIEU, Pierre et al. **The Weight of the World. Social Suffering in Contemporany Society**. Cambridge: Polity Press, 1999.
- CORTÉS, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica en Hernández, Sancho y Rivas (coord.). Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto. **ESBRINA-RECERCA**, Universidad de Barcelona, N°4. Pp. 68-74.
- ERNEST, Paul. Mathematics, ethics and purism: an application of MacIntyre’s virtue theory. Synthese. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02928-1>. **Open Access** and available via, 2020. <https://rdu.be/cbAET>.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, (Especial), 109-119, 2021a. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/49181>
- D’AMBROSIO, Ubiratan. An Essay on Philosophy of Mathematics and Culture. In Paul Ernest (ed.), **Philosophy of Mathematics Education Journal**, 2021b. <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome37/index.html>
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Y. **El campo de la investigación cualitativa**. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2012.
- FERRAROTTI, Franco. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Les Méridiens.
- GONZÁLEZ, Jose. (2007). Las historias de vida en educación: Avances en los últimos 25 años y el panorama actual. *ResearchGate*, 1-7.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación Acción y Curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- PARI, Abdón. *Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. Salamanca, España,

2011.

PERKINS, David. **La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente**. Barcelona, España: Gedisa, 2003.

PUJADAS, Juan Jose. El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

RUIZ, J. I. Metodología de la investigación cualitativa. (2da. Ed.). Universidad de Deusto, 1999.

SARABIA, Bernabe. Historia de Vida. **Revista Española de Investigación Sociológica**, 29, 165-185, 1985

SERRADO, J. J.; CLÈRIES, X.; FERRER, M.; KRONFLY, E. Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa? En: Revista médica Institut d'Estudis de la Salut. Barcelona, 235-244, 2004.

THOMAS, W. y ZNANIECK, F. The polish peasant in Europe and America. Nueva York: Knopf, 1918.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. Qualitative research method: The search for meanings. New York: John Wiley, 1984.

VIDANOVIC, A. Y OSORIO, L. A. Epistemología de la historia de vida en la investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 2018. DOI:
<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n5.2018.545>

ABORDAGEM DO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POLÍMEROS SINTÉTICOS

Adão Francisco de Carvalho¹, Francisco de Assis Pereira Neto².

RESUMO

Os polímeros são macromoléculas formadas de uma extensa cadeia de monômeros, esses compostos possuem aplicação em quase todos os ramos das pesquisas científicas, Por sua importância global, e levando em consideração a dificuldade dos alunos no aprendizado das disciplinas de ciências, esse trabalho tem como objetivo propor uma sequência didática apropriada para o ensino de polímeros sintéticos no 3º ano do Ensino Médio. Esse trabalho possui elementos da pesquisa-ação. A Sequência didática foi desenvolvida a partir do levantamento de livros didáticos de química, bibliografia complementar composta por livros do ensino superior e textos de divulgação científica. A importância do estudo dos polímeros foi feita utilizando o número de publicações científicas nos últimos 10 anos. A sequência didática foi construída com base nos seguintes tópicos norteadores, que devem ser desenvolvidos em nove aulas. Futuramente pretende-se aplicar a metodologia em sala de aula e verificar a viabilidade da proposta.

Palavras-chave: Sequência didática; Ensino-aprendizagem; Polímeros.

INTRODUÇÃO

O termo polímero refere-se a uma classe muito abrangente de substâncias, que podem ser de ocorrência natural ou sintéticas (Jarvis et al., 2022). Em suma, os polímeros são macromoléculas formadas de várias unidades de moléculas menores, chamadas de monômeros (Huang, J. et al., 2021). Na grade curricular brasileira, esse conteúdo está inserido nos assuntos abordados no 3º ano do Ensino Médio na disciplina de Química Orgânica, sendo inseridos após conteúdos básicos, como funções orgânicas, isomeria, estrutura e propriedades dos compostos. Para que o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de polímeros seja efetivo, essa temática deve ser abordada de forma sólida e interdisciplinar.

Como pode ser visto, os polímeros detêm grande importância para a sociedade atual, fato que justifica sua inclusão nos currículos escolares de química. As orientações para o ensino nas redes públicas e privadas são elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

¹ IFPI Adão Francisco de Carvalho (IFPI)

² IFPI Francisco de Assis Pereira Neto (IFPI)

um documento de caráter normativo, previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). A BNCC propõe que as disciplinas de química, física e biologia devem ser integradas dentro da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. No entanto, ainda persiste a ideia de apresentação dos conteúdos de maneira isolada, até a disciplina de química é particionada em química geral, química inorgânica, físico-química e química orgânica (Brasil, 2021).

No ensino de Química na Educação Básica ainda está enraizado a prática tradicional, com conceitos, fórmulas e representações de estruturas que devem ser memorizadas. Conforme Santos, Ribeiro e Souza, 2018, o modelo tradicional de ensino faz com que os alunos tenham a ideia de que o ensino de química em nível médio é, de certa forma, ineficaz. O extenso currículo da disciplina está entre os motivos que contribuem para as condições limitantes. Com a necessidade de ministrar uma grande quantidade de conteúdo, as explicações são resumidas e, muitas vezes, repassadas de forma a serem apenas memorizadas (Marques De Oliveira e Piazza Recena, 2014).

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo foi propor uma sequência didática sobre o conteúdo de polímeros sintéticos que pudesse ser abordada no 3º ano do Ensino Médio, com conceitos, apresentação de sites de buscas de artigos científicos, utilização de textos de divulgação científica e experimentação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Processo de Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem se constitui de várias facetas, das quais, a aprendizagem significativa é uma das mais difíceis de ser alcançada. O complexo sistema que envolve as interações comportamentais entre os professores e os alunos recebe o nome de processo de ensino-aprendizagem (Belo, Leite e Meotti, 2019). O ensinar e o aprender são muito mais que etapas isoladas, pois atuam de forma simultânea e recíproca que depende igualmente da ação dos alunos e dos professores, para que seja alcançado em sua unidade.

Por meio de um estudo sobre formas de aprendizagem, observou-se que, do viés cognitivo de aprendizagem, os alunos apresentam duas maneiras distintas de aprender: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. Na aprendizagem mecânica, o conhecimento retido é arbitrário, não estando relacionado ao entendimento ou a compreensão do conteúdo, dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como algo literal, pois, o aluno

aprende da forma como lhe foi transmitido, sem que haja interpretação e ressignificação do que foi aprendido (Ausubel, Novak e Hanesian, 1978).

Diversos estudos sobre estilos de aprendizagem podem ser encontrados na literatura. Cada trabalho possui uma metodologia, mas todos têm em comum o mesmo objetivo, despertar o interesse e a curiosidade dos alunos a fim de evidenciar que os conteúdos das disciplinas estão inseridos no cotidiano e na vida de cada um. Além disso, a assimilação e aprendizagem do conteúdo pelos alunos pode ocorrer de diversas formas, como por exemplo por visualização, memorização, reflexão, racionalização e ação (Silva *et al.*, 2020). A identificação do modelo que mais se ajusta ao perfil do aluno pode resultar no aumento da produtividade, pois assim, tem-se uma metodologia de ensino mais assertiva, que resulta na diminuição do desinteresse e da desmotivação dos estudantes.

- *Textos de Divulgação Científica no Ensino de Polímeros*

Alguns textos de cunho científico podem ser utilizados já nas séries iniciais do Ensino Médio para familiarizar os alunos com os termos utilizados em química pelos pesquisadores. Como alguns alunos ainda não possuem uma boa base sobre os conceitos químicos, os Textos de Divulgação Científica (TDC) são uma abordagem interessante para proporcionar esse contato com a escrita científica (Ferreira e Queiroz, 2012; Rosa e Goi, 2020).

Os TDCs são elaborados com a finalidade de compartilhar informações, pesquisas e conceitos científicos com um público que não detém conhecimento específico da área ou que conhece pouco sobre o conteúdo (Rosa e Goi, 2020). Os TDCs são estruturados de modo a garantir a compreensão pelo leitor, portanto, fazem uso de uma linguagem mais simples e acessível, utilizam analogias com coisas costumeiras e são didáticos do ponto de vista visual, com a apresentação de figuras, gráficos e esquemas de fácil entendimento que facilitam o entendimento do conhecimento divulgado (Ferreira e Queiroz, 2012).

METODOLOGIA

A partir do objetivo definido que foi a elaboração de uma sequência didática, entende-se este trabalho como uma ação ativa que se desenvolve durante o processo de ensino-aprendizagem (Gil, 2008). Este tipo de pesquisa possui elementos da pesquisa-ação, que propõe uma mudança da realidade social por meio de um novo comportamento.

Uma pesquisa do tipo pesquisa-ação possui base empírica que é obtida e feita de maneira associada com uma ação ou com a resolução de um problema de caráter coletivo. A abordagem

metodológica foi do tipo qualitativa que emprega elementos da pesquisa-ação de maneira a propiciar embasamento para a investigação das contribuições da sequência didática apresentada no ensino de polímeros sintéticos.

Os conteúdos utilizados para elaboração da sequência didática, foram selecionados após avaliação dos livros didáticos, utilizados pelos professores do 3º ano do ensino médio da escola pública Unidade Escolar Landri Sales na cidade de Picos – PI. Antes da elaboração da sequência didática, foi realizado um levantamento do material didático comumente utilizado pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os autores mais utilizados são listados na Tabela 1 abaixo. Além disso, para a implementação da sequência didática, alguns materiais suporte foram selecionados, como livros complementares e textos de divulgação científica.

Tabela 1. Material didático selecionado para implementação da sequência didática.

Autores	Livro/Título
Lisboa <i>et al.</i> , 2016	Ser protagonista: Química 3º Ano
Feltre, 2011	Fundamentos de Química, Vol 3
Fonseca, 2016	Química: Ensino Médio
Usberco e Salvador, 2014	Conecte química - Volume 3
Bibliografia complementar	
Atkins, Jones e Laverman, 2018	Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente
Brown <i>et al.</i> , 2016	Química: a ciência central
Texto de Divulgação Científica	
Faez <i>et al.</i> , 2000	Polímeros Condutores
Rocha-filho, 2000	Nobel 2000 Polímeros Condutores: Descoberta e Aplicações
Wan e Galembeck, 2001	Polímeros Sintéticos

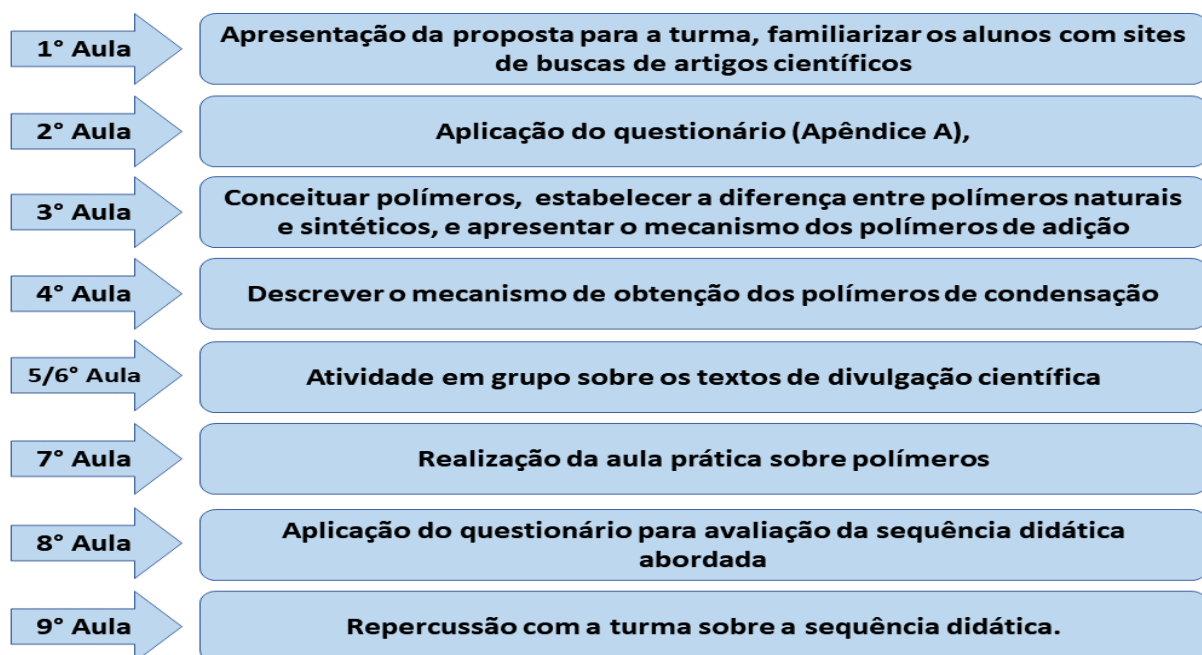
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o levantamento bibliográfico dos livros do ensino médio, observou-se que a maioria aborda o conteúdo de polímeros levando em consideração o conceito, as reações de obtenção, a sociedade e a ciência. Além disso, constata-se que ao conteúdo de polímeros sintéticos, nos livros avaliados, é dedicado um capítulo especial (Feltre, 2011; Fonseca, 2016; Lisboa *et al.*, 2016; Usberco e Salvador, 2014). Supõe-se que isso se deve ao fato da grande

amplitude dos dois grupos de polímeros, os sintéticos e os naturais, os polímeros naturais como por exemplo: borracha, celulose, proteínas, polissacarídeos entre outros, são em sua grande maioria abordados com maior profundidade pela disciplina de Ciências Biológicas.

A partir da avaliação dos materiais didáticos, ficou evidente que nos livros do ensino médio, o termo polímero é restringido a garrafas pet e sacolas plásticas. No entanto, é imprescindível apresentar para o aluno uma visão mais abrangente e atual da temática.. O planejamento das aulas é apresentado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma das aulas para a aplicação da sequência didática.

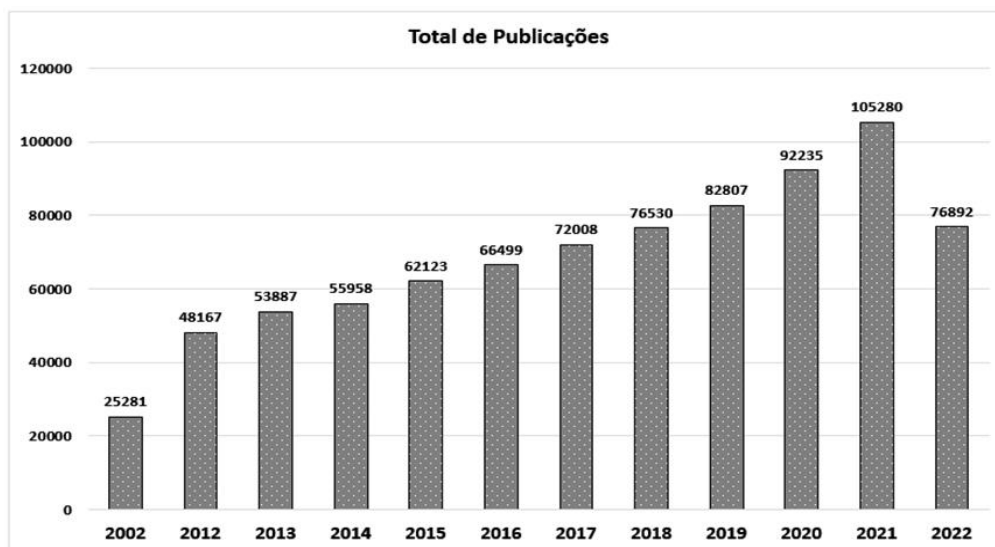


Fonte: Autoria Própria, 2022.

- ***Primeira aula - Apresentação da proposta para a turma, com a discussão sobre a importância dos polímeros.***

Na primeira aula, será feita a apresentação da proposta com a descrição dos objetivos, das atividades desenvolvidas, da apresentação do material bibliográfico complementar e dos TDCs. A partir da problematização inicial, será indagado aos alunos o que eles sabem sobre polímeros, nesse momento, o professor ouvirá as respostas dos alunos e após a motivação inicial irá apresentar o gráfico sobre as publicações científicas sobre polímeros.

Figura 2. Número de publicações por ano utilizando o buscador polymers no sitio on-line Science Direct.



Fonte: Autoria Própria, 2022.

Com a apresentação do total de publicações por ano, almeja-se chamar a atenção dos alunos para a importância crescente do estudo dos polímeros pela ciência com o passar dos anos, onde o ano de 2002 foi inserido para proporcionar melhor visualização do incremento no número de publicações. Desse modo, objetiva-se com a primeira aula, atrair a atenção dos alunos para o crescente número de trabalhos científicos desenvolvidos com o tema de polímeros e que, a química é o ramo das ciências onde esses trabalhos mais se enquadram.

Segunda Aula - Aplicação do questionário, com posterior repercussão sobre as questões.

Após o momento inicial de apresentação da proposta metodológica, o professor irá realizar um questionário diagnóstico para avaliar o que os alunos já sabem sobre o conceito de polímeros. Partindo da Teoria da Aprendizagem Significativa, é necessário que o novo conhecimento se funda de maneira não arbitrária ao conhecimento já adquirido pelo educando, dessa maneira, os conhecimentos prévios propiciam o somatório de significados com modificação do conhecimento, que contribuem para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Braathen, 2012; Moreira e Masini, 2006).

Assim, o professor começa a conhecer o perfil dos seus alunos e pode traçar melhor a abordagem de ensino. O questionário foi desenvolvido com base em situações do cotidiano dos alunos, fatos reportados nos veículos de comunicação, como jornais, revistas e mídias sociais, de maneira a não causar estranheza nos alunos quanto aos temas abordados.

Terceira aula – Conceito de polímeros, diferença entre polímeros naturais e sintéticos

O conceito de polímeros sintéticos e naturais deverá apresentar como base o seguinte pensamento: Os polímeros naturais ou biopolímeros são os que ocorrem na natureza: Borracha, os polissacarídeos (amido, celulose e glicogênio) e as proteínas. E os polímeros sintéticos ou artificiais são produzidos em laboratório. Então será indagado aos alunos exemplos de polímeros naturais e sintéticos que podem ser encontrados dentro da sala da aula.

Após o primeiro momento de conceituação e indagação da natureza dos polímeros, será questionado aos alunos sobre a origem, como podem ser formados os materiais poliméricos. Então o professor apresentará o mecanismo reacional dos polímeros obtidos por adição.

Quarta aula – Polímeros de condensação.

Após a discussão sobre os polímeros obtidos pela adição de monômeros, o professor deve chamar a atenção para outra forma de obtenção desses materiais, a condensação. Alguns tópicos são imprescindíveis para o bom entendimento e a diferenciação dessas duas obtenções: Recapitular os polímeros de adição; Frisar que há a eliminação uma substância mais simples (por exemplo, H₂O, HCl, NH₃ etc.); Destacar que a rota de obtenção influencia diretamente nas propriedades desses materiais.

Outros polímeros por condensação podem ser abordados, como por exemplo: os poliésteres, náilons e o kevlar. Ao final da aula, o professor irá solicitar aos alunos que apresentem a equação de síntese para os polímeros poliésteres, náilons e o kevlar, e que apresentem as aplicações desses materiais.

Quinta e Sexta Aula – Atividade em grupo sobre os Textos de Divulgação Científica.

Sabendo-se da importância dos TDCs para o ensino de Ciências. Nesse momento será repassado aos alunos que se organizem em grupos. O professor irá direcionar a cada aluno um dos TDCs apresentados na Tabela 1. Primeiro, será feita a apresentação do gênero Texto de Divulgação Científica, com a apresentação das principais características dessa modalidade textual. Após isso, será solicitado aos alunos que em grupo realizem as tarefas e respondam o questionário envolvendo perguntas acerca da TDCs escolhida.

Sétima Aula – Prática sobre polímeros.

Com o objetivo de fixar o conteúdo aprendido durante as aulas iniciais, foi proposto que os estudantes realizassem um experimento com a temática dos polímeros. Por ser um

experimento simples, e não apresentar grandes riscos à saúde, o experimento proposto pode ser realizado em sala de aula. Após isso, o professor irá apresentar o experimento e solicitar que os grupos sejam novamente formados, os alunos deverão realizar a prática e ao final responder o questionário sobre o experimento. O experimento escolhido foi o de produção de amoeba, também conhecida como slime, uma massa de gelatina usada como brinquedo.

Oitava Aula – Aplicação do questionário para avaliação da sequência didática abordada.

A verificação da sequência didática será realizada pela aplicação de um questionário composto pela primeira atividade realizada, acrescido de mais 5 questões. As questões 6, 7 e 8 terão caráter conteudista sobre o que foi discutido em sala de aula, e as questões 9 e 10 abordarão a avaliação da sequência didática utilizada pelo ponto de vista dos alunos. Com isso, é possível verificar a evolução dos alunos, comparando as respostas antes e após a aplicação das atividades.

Nona Aula – Repercussão com a turma sobre os pontos positivos e negativos.

Para poder aperfeiçoar a metodologia é necessária uma reavaliação, Assim, será indagado aos alunos quais foram os pontos positivos e os pontos negativos da metodologia abordada. Também será discutido quais as sugestões para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o desenvolvimento de uma sequência didática para o conteúdo de polímeros sintéticos para turma de 3º ano do Ensino Médio. Ao passo que, caracteriza-se como um material que serve de apoio para o professor em sala de aula, de maneira a agregar conhecimento sobre a temática abordada. Este trabalho aliou os fundamentos teóricos da aprendizagem significativa ao ensino de química, propiciando a união de textos de divulgação científica com experimentos simples, que podem ser realizados em sala de aula.

No que diz respeito a construção das aulas, estas foram estruturadas no total de nove, Nesse sentido, em relação as perspectivas futuras, pretende-se aplicar a metodologia em sala de aula e verificar a viabilidade da proposta, bem como avaliar e melhorar o que foi desenvolvido ao longo da sequência de didática para o ensino de polímeros sintéticos.

REFERÊNCIAS

ATKINS, P.; JONES, L.; LAVERMAN, L. **Princípios de química : questionando a vida moderna e o meio ambiente**. 7. ed ed. New York: [s.n.].

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. .; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2 ed ed. [s.l: s.n.].

BELO, T. N. .; LEITE, L. B. P. .; MEOTTI, P. R. M. As dificuldades de aprendizagem de química: um estudo feito com alunos da Universidade Federal do Amazonas. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 3, p. 1–9, 2019.

BRAATHEN, C. P. Aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de Química. **REVISTA EIXO n. 1**, v. 1, p. 7, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei n° 9394**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-e-pcn-ensino-medio/>>.

BROWN, T. L.; LEMAY, H. E.; BURSTEN, B. E.; MURPHY, C. J.; WOODWARD, P. M.; STOLTZFUS, M. W. **Química: a ciência central**. 13. ed ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

FAEZ, R.; REIS, C.; FREITAS, P. S. DE; KOSIMA, O. K.; RUGGERI, G.; PAOLI, M. DE. Polímeros Condutores. **Química Nova na Escola**, v. 11, p. 13–18, 2000.

FELTRE, R. **Fundamentos de Química, Vol 3**. São Paulo: EDITORA MODERNA, 2011.

FERREIRA, L. N. DE A.; QUEIROZ, S. L. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 3–31, 2012.

FONSECA, M. R. M. DA. **Química: Ensino Médio**. 2 ed ed. São Paulo: 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUANG, J.; KOGBARA, R. B.; HARIHARAN, N.; MASAD, E. A.; LITTLE, D. N. A state-of-the-art review of polymers used in soil stabilization. **Construction and Building Materials**, v. 305, n. September, p. 124685, 2021.

JARVIS, P.; CARRA, I.; JAFARI, M.; JUDD, S. J. Ceramic vs polymeric membrane implementation for potable water treatment. **Water Research**, v. 215, n. March, p. 118269, 2022.

JESUS, W. O. .; CARVALHO, C. V. M. .; SILVA, L. A. S. Estilo de aprendizagem de Kolb: reflexões acerca do diagnóstico de um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 12, n. 3, p. 285–306, 2019.

LISBOA, J. C. F.; BRUNI, A. T.; NERY, A. L. P.; BIANCO, A. A. G.; RODRIGUES, H.; SANTINA, K.; LIEGEL, R. M.; AOKI, V. L. M. **Ser Protagonista: Química 3° Ano**. 3 ed ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

MARQUES DE OLIVEIRA, A.; PIAZZA RECENA, M. O Ensino de Polímeros na Perspectiva da Educação Dialógica com Enfoque em CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 103–126, 2014.

MOREIRA, M. A. .; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria da David Ausubel**. 2º ed ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

ROCHA-FILHO, R. C. Nobel 2000 Polímeros Condutores: Descoberta e Aplicações. **Química Nova na Escola**, v. 12, p. 11–14, 2000.

ROSA, A. P.; GOI, M. E. J. A utilização de textos de divulgação científica no ensino de Química The use of scientific dissemination texts in Chemistry teaching El uso de textos de divulgación científica en la enseñanza de la Química Recebido : 03 / 04 / 2020 | Revisado : 16 / 04 /. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1–24, 2020.

SANTOS, G. G. DOS; RIBEIRO, T. N.; SOUZA, D. D. N. Aprendizagem significativa sobre polímeros a partir de experimentação e problematização. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 30, p. 141–158, 2018.

SILVA, D. C. DA; ALMEIDA, G. S.; LYDIJUSSE, J. M. DE C.; ALENCAR, L. P. DE; SILVA, M. H. S. C. Estudo de identificação dos tipos de alunos frequentadores da disciplina de química de um cursinho. **Expressa extensão**, v. 25, n. 3, p. 70–82, 2020.

USBERCO, J.; SALVADOR, E. **Conecte química - Volume 3**. 2 ed ed. [s.l.] Editora Saraiva, 2014.

WAN, E.; GALEMBECK, E. Polímeros Sintéticos. **Química Nova na Escola**, p. 5–8, 2001.

O PROFESSOR COMO INFLUENCIADOR EDUCACIONAL NA ATUALIDADE ESCOLAR

Adauto Luiz Carrino¹, Claudia Regina Mosca Giroto²

RESUMO

O professor, em sua atualidade, proporciona um ato circulante dos discursos midiáticos em seu ambiente de sala de aula, desperta melhores parâmetros de ensino e aprendizagem para o sujeito no contexto escolar. Com esse olhar, a problematização desse trabalho visa responder o questionamento sobre a função do professor como influenciador educacional na atualidade escolar? Dessarte, o presente estudo tem como objetivo demonstrar por meio de discursos teóricos alguns atributos do professor como influenciador digital na atualidade escolar. Ademais, nos fundamentados em pressupostos bakhtinianos, apresentando o percurso metodológico unificado ao alicerce teórico, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica e eletrônica com autores contemporâneos que nos fortalecem e embasam nossa voz para fundamentar tal diálogo, interpondo resultados levantados por meio de discursos teóricos sobre a temática e pesquisadores renomados que circulam o assunto.

Palavras-chave: Professor, influenciador educacional, educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um breve recorte da tese apresentada ao programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara/SP, intitulada como “Os discursos midiáticos e o adolescente no contexto escolar”, concluída em dezembro de 2021.

Com esse olhar, a problematização desse trabalho visa responder o questionamento sobre a função do professor como influenciador educacional na atualidade escolar?

Ademais, nos fundamentados em pressupostos bakhtinianos, apresentando o percurso metodológico unificado ao alicerce teórico, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica e eletrônica com autores contemporâneos que nos fortalecem e embasam nossa voz para fundamentar tal diálogo, interpondo resultados levantados por meio de discursos teóricos sobre a temática e pesquisadores renomados que circulam o assunto.

¹ UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara (UNESP/FCLAr - SP)

² UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara (UNESP/FCLAr - SP)

Dessarte, o presente estudo tem como objetivo demonstrar por meio de discursos teóricos alguns atributos do professor como influenciador digital na atualidade escolar.

A seguir, apresentamos os desdobramos teóricos que circulam o professor como influenciador digital, com o intuito de alcançar o objetivo proposto neste trabalho.

A FUNÇÃO DO PROFESSOR COMO INFLUENCIADOR EDUCACIONAL NA ATUALIDADE ESCOLAR

Como início, contemplamos um breve conhecimento que nas redes sociais não coexiste apenas como um banco de dados disponível, mas abarca pessoas ao vivo e em tempo real, desdobrando-se em discussões em várias vertentes. Não é apenas estar na rede, mas também é preciso ser capaz de acessar, pensar, refletir, discernir e efetivar a interpretação dos dados (BENTO; BELCHIOR, 2016).

A diversidade de ferramentas educacionais consiste em auxiliar os professores. Autores como Ferreira e Bahadana (2014), Bell (2013) e Coelho *et al.* (2020) e D'Angelo (2019) despertam outra visão a respeito das benfeitorias do uso de ferramentas digitais, por exemplo, o *Instagram*. No pensamento desses autores, a plataforma possibilita um aprimoramento dos sentidos, o que gera possibilidades de aprendizagem em diversas formas, abordagens e conteúdos.

Nessa linha de raciocínio, Mota *et al.* (2019) entendem que o poder de motivar, unificado ao alicerce do conhecimento acadêmico, pode equiparar o educador a um *digital influencer* educacional. O conceito de influenciador digital é explanado por Harhawi (2017) como uma nomenclatura utilizada no Brasil, a partir de 2015, para designar um sujeito que amplia a possibilidade de atuação por meio de práticas comunicativas.

Nesse sentido, seria o ser docente na atualidade um influenciador digital voltado ao campus escolar, na promoção de conteúdos virtuais, que se entrelaçam com sua voz e disciplina. O docente, ao proporcionar um ato circulante dos discursos midiáticos em seu ambiente de sala de aula, desperta melhores parâmetros de ensino e aprendizagem para o sujeito no contexto escolar, que ilustra, através destes discursos midiáticos, o conhecimento que esse sujeito precisa adquirir para se tornar um cidadão pensante e crítico em meio à sociedade.

À vista disso, para os autores Mazur (2015), Valente (2014), Morán (2015) e Coelho *et al.* (2020), o docente encontra ao seu dispor uma plataforma de fácil e rápido acesso, com um alto nível de engajamento e audiência de seus alunos, em inúmeras vertentes, possibilidades, formatos e teores, explorando-as de forma dinâmica, no encontro pela atenção dos educandos

e fortalecimento aos contextos de pré-aula e pós-aula, contextualizando assim, compassos da aula invertida.

Todavia, Mota *et al.* (2019) com a proposta de compatibilizar as funções docentes em proximidade de um *digital influencer*, relacionam em seus estudo uma reflexão sobre o papel do educador frente ao contexto da informação e comunicação digital, tal como a sua capacidade de produção em conteúdos educacionais, na incorporação de um influenciador digital educacional. Com esse poder influenciador, o docente transborda competências que qualificam o ato educacional, o que torna clara a importância de rever o papel docente nesses novos campos de comunicação e educação, o qual se apresenta como um docente contemporânea.

Outrossim, o termo *digital influencer* tem se desdobrado no âmbito comportamental do sujeito na sociedade, ao interligar o consumo de bens e serviços a uma forma de ganhos econômicos diante de seu poder de influenciar as pessoas. Além disso, ao desenvolver atividades no contexto escolar formal, o docente estimula o aluno a notar o campus no qual está inserido, de modo a afetar diretamente o comportamento e a compreensão do sujeito educando em relação a sua função educacional, o qual assume uma condição de influenciado pela condição mediadora do docente influenciador (MOTA *et al.*, 2019).

Segundo Ramos e Martins (2018), todo esse contexto textual e midiático explica a potencialidade educativa, por exemplo a plataforma *Instagram*, já que, ao acionar tais elementos, os professores desvelam interfaces textuais conectadas com seu perfil, estimulando a pesquisa e contemplando a plataforma como plano de fundo do ensino. Na concepção de Morán (2015), existe uma linguagem mais familiar, elementos imagéticos e que se fazem identificar com o sujeito que assiste. Bakhtin (1997) dialoga com essa noção e complementa que deve haver uma compreensão dos enunciados previamente estabelecidos, a interação, alteridade e identificação.

Logo, esse processo de compreensão e integração se efetua como um contexto buscado pelos educadores, principalmente com foco no ensino e aprendizagem no contexto escolar. Na atualidade, docente e discentes interagem dentro e fora do campus escolar por intermédio das redes sociais, os quais usufruem, muitas vezes, de contextos que permitem um aprendizado contínuo.

Nessa conjuntura, nos estudos de Coelho *et al.* (2020), são diversas as formas e fundamentos trabalhados no *Instagram*, com movimentos interativos e estímulos de diferentes canais neurais, os quais despertam a atenção e audiência, como os vídeos, sons, imagens, leitura e entre outros. Assim, o docente passa a assumir e conduz produção de determinados

conteúdos, no despertar de forma sistemática os diversos formatos permitidos, com a possibilidade de inserir e demonstrar conteúdos e condicionar o educando a participar, interagir, compreender e engajar, de maneira a complementar e fortificar as linhas da disciplina.

Portanto, nesses novos espaços de informação e comunicação, possibilitados pela cibercultura, é notória uma perceptível alteração no ambiente físico das salas de aula, em que são amplificadas para o ciberespaço das redes, e desconstruem práticas tradicionais e educativas de ensino e aprendizagem. Logo, é possível compreender, expor e empreender práticas como uma maior difusora de conhecimento formal, organizado e virtual (MOTA *et al.*, 2019).

Nesse cenário, de acordo com Coelho *et al.* (2020) e Romanó (2004), a aprendizagem colaborativa no meio virtual se constitui como uma estratégia de ensino, que permite ao aluno participar do seu processo de ensino e aprendizagem, proporcionando elementos privilegiados ao contexto escolar. O docente, ao utilizar tais funções interativas e colaborativas, possibilita que o aluno se aproxime de seu processo de ensino e construtor de seu conhecimento, o que melhora seu desempenho no ambiente digital e em sala de aula presencial.

Sobre isso, Lima Filho e Waechter (2014), Spinardi e Both (2018) e Coelho *et al.* (2020) apoiam essa perspectiva, e reforçam que os meios híbridos de aprendizagem, principalmente o *Instagram*, integram e interagem com uma nova geração de educandos, com a possibilidade de os tornarem sujeitos disciplinadores, autônomos, criativos, flexíveis e capazes de entender/aprender diferentes recursos, com a oportunidade também de usufruírem de momentos educacionais *on-line* e presenciais.

Ademais, os internautas, em ambiente educacional, trazem consigo diversos movimentos culturais de uma sociedade, sendo uma elevação de saberes formais e informais, assim, essa dinâmica ressalta que a escola deve ser um *locus* de fluxo contínuo no alicerce de possibilidades de entrelaçar a realidade com as práticas educacionais. Por intermédio desse processo, o docente precisa reconfigurar e repensar suas linhas acadêmicas e vivência de sala de aula e o formato de ensino e aprendizagem disseminado ao educando (MOTA *et al.*, 2019).

A esse respeito, Coelho *et al.* (2020) argumenta que é nesse sistema de relacionamento entre educador e audiência do educando, que existe a possibilidade de interação, conduzida pelas próprias ferramentas do aplicativo *Instagram*, por exemplo, as perguntas, enquetes, testes, *lives*, menções, reações, respostas e entre outras.

Chamuzca e Carvallhal (2010) defendem que a rede se desdobra em inúmeras possibilidades de interação, tal como suas características e funções proporcionam o acesso a informações que se utilizam de imagens, sons, textos, conteúdos criativos e fáceis de serem

acessados, por exemplo, no *Instagram*, as possibilidades se convergem, multiplicam e interagem, o que promove maior interação com a audiência, ou seja, interação entre docente e discente.

Coelho *et al.* (2020) e Chamuzca e Carvalhal (2010) consideram que as mídias de massa são utilizadas conforme as necessidades do sujeito, já as mídias sociais não se usam, mas se participa, interage, contribui, desenvolve e envolve.

Com base nisso, o docente, ao utilizar uma plataforma como o *Instagram*, está não apenas disseminando um conteúdo e movimentando contextos do processo do ensino e aprendizagem do educando, mas está participando, interagindo e contribuindo de forma educativa ao contexto escolar do sujeito adolescente.

Mota *et al.* (2019) acreditam que a inserção da tecnologia e mídias em sala de aula possibilitou novas experiências, as quais se relacionam à comunicação entre educador e educando, assumindo papéis de protagonistas unificados à consciência social e cultural. Frente às inovações oriundas das tecnologias de informação no enredo escolar, aparecem as transformações sociais circuladas pelos alunos, ao se encontrarem com a variação de programas, sites, aplicativos e múltiplos serviços disponíveis. Nesse cenário, os professores são provocados a despertar seu olhar e domínio defronte aos recursos tecnológicos (BENTO; BELCHIOR, 2016).

Dessa forma, Linhares e Chagas (2017) idealizam que, na atualidade, ao ambiente escolar deve ser instaurado novas competências, compreendendo as novas tecnologias digitais e midiáticas, pelas quais o educador deve compreender a utilização dessas ferramentas de comunicação.

No modelo tradicional de ensino, podemos visualizar o educador como protagonista do conhecimento, algo que já não se faz mais tão coerente em tempos atuais, uma vez que as aulas somente expositivas perdem espaço em comparação com as metodologias ativas. Mas com a unificação das tecnologias e mídias, o educador se transforma em um mediador dos contextos, que elencam o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o educador recria o ambiente de sala de aula unificado ao uso de metodologias ativas (MOTA *et al.*, 2019).

Nesse olhar, fica nítido que é necessário formar novos estudos, de acordo com o real momento, trazendo conhecimento atualizados ao digital, de modo que sejam capazes de utilizar e discernir os recursos tecnológicos para o seu desenvolvimento. Isso porque sabemos que a influência midiática no campus escolar apresenta perspectivas de um novo campo conceitual do saber, em que é desenvolvido no mundo inteiro, e contribui para a formação do sujeito, bem

como para a articulação do conhecimento sociocultural e educacional (BENTO; BELCHIOR, 2016).

Tonnetti (2016) declara que os perfis nas redes sociais disseminam com grande proeza e dinâmica, de forma a possibilitar interações interpessoais de maneira informal em encontros de uma educação diversificada com o olhar para a prática docente como difusora de informações e conhecimentos. O *Instagram*, por exemplo, está presente como uma das mídias digitais mais presentes na vida do jovem brasileiro. Portanto, quando o docente utiliza esse ambiente virtual, aderindo ao comportamento do educando, ele pode criar um movimento de conexão emocional, digital e alimentar o desenvolvimento educacional do aluno (COELHO *et al.*, 2020).

Nesse cenário atual da sociedade da informação e midiática, perde-se o foco somente no modelo tradicional de educação centrado no docente. Dessa forma, reconhecemos que as informações estão disponíveis na internet em diversos formatos e, muitas vezes, alunos não ficam mais dependentes do docente para acessá-la. Porém, o docente pode e deve atuar como um tutor informacional desse conteúdo, na otimização do uso das tecnologias e mídias dispostas ao processo de ensino e aprendizagem (COELHO *et al.*, 2020).

Sendo assim, o educador contemporâneo, ao transformar conteúdos educacionais em conteúdos informativos e interativos frente à utilização dessas plataformas, estabelece uma clara comunicação de seu compromisso educacional com os alunos, de maneira empática, acolhedora e inovadora, e gera grandes contribuições para o campus escolar e para a sociedade (COELHO *et al.*, 2020).

Ao contrário de tantos diálogos nos enredos educacionais sobre que a tecnologia poderia ser uma ameaça ao papel docente, a atividade do educador, em tempos tecnológicos e midiáticos, se tornou um potencial fundamento, o qual se consolida como um papel de influenciador educacional, com legitimidade, autoridade e credibilidade, e desponta em discursos circulatórios, que abarcam a midiatização e seu relacionamento organizacional, principalmente no âmbito educacional (MOTA *et al.* 2019).

Vários ambientes virtuais já demonstram o desdobramento de educadores que atuam como influenciadores digitais e educacionais, o que evidencia um mercado crescente, com propostas de reformulação e amplificação para a carreira docente, agregando-o a essa nova dimensão (MOTA *et al.* 2019).

Ao que se refere à escola, temos o consentimento que inovar sempre é necessário em todo o espaço-tempo, principalmente com o foco na sala de aula, no contexto escolar.

Destacamos também que tais recursos compreendem-se por meio de uma amplitude do espaço escolar, iniciado pela sala de aula, local onde o docente tem sua atuação, em que é necessário seu entendimento teórico sobre o referido enredo midiático, que pode colocar em prática (BENTO; BELCHIOR, 2016).

A propriedade na condução das tecnologias virtuais, a interação e energia para manusear algumas vertentes exigidas as práticas docentes no contemporâneo formato de educação despertam para o compartilhamento de informações e criação de novas diretrizes do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Com as tecnologias digitais, o percurso para entender o conhecimento tornou-se mais curto, bem como a propagação de informações, mais rápida, já que visualiza descobertas pelos educadores e educandos. Porém, cabe ressaltar a louvável contribuição e participação do educador em relação à promoção de um ensino e aprendizado de forma significativa, reflexiva e humanista frente à apropriação de atividades educacionais nas linhas digitais (MOTA *et al.*, 2019).

Esse espaço pelo qual dialogamos, é um espaço que se inova a cada instante. Entretanto, a efetivação e a aplicação das tecnologias no âmbito escolar e comunicativo só se faz coerente se os docentes obtiverem consciência e preparação de frente às grandes mudanças, pois são eles os agentes de uma nova era para a educação (BENTO; BELCHIOR, 2016).

Assim, torna-se evidente que se faz necessário muita reflexão sobre os recursos midiáticos e suas ofertas na sociedade, principalmente com o foco na mídia e em seus movimentos oportunos de informação entre escola e os sujeitos educandos. Nesta concepção, as instituições escolares devem se preparar para utilizar os recursos midiáticos, bem como os professores e funcionários, se qualificarem para poderem manusearem os elementos da tecnologia educacional. (BENTO; BELCHIOR, 2016).

O professor, por sua vez, deve se compreender como um sujeito mediador, o qual impulsiona discussões sobre esse movimento digital, no exercício de suas práticas, deve ainda incitar a curiosidade experimental, sensibilidade, o interesse e o entendimento do educando, colocando em pauta a humanização. Sendo assim, o educador é uma chave que abre portas para a motivação e desperta exemplo e influência para seus educandos, tal como também é um sujeito influenciado e motivado por eles (MOTA *et al.* 2019).

Acreditamos que a escola, como campus social e formativo, precisa inserir os recursos midiáticos com maior frequência no contexto escolar, com o intuito de incentivar, estimular e preparar os professores a utilizarem tais recursos em sala de aula, verificando sua necessidade e gerenciamento da promoção de benfeitorias frente ao processo de ensino e aprendizagem. Tal

como a escola, o docente deve ir além do contexto educacional, se tornando um sujeito ativo e pesquisador, e buscar se atualizar e atuar junto aos recursos midiáticos no despertar de conhecimentos contributivos para a sala de aula (BENTO; BELCHIOR, 2016).

Sobretudo, ressaltamos que os discursos midiáticos proporcionam benfeitorias nas mãos do educador como uma forma valorativa e contributiva aos movimentos de ensino e aprendizagem do sujeito adolescente no contexto escolar, como reflexão, discernimento, interação, autonomia, compreensão de conteúdo, desenvolvimento de habilidades e competência, bem como entre inúmeras possibilidades que a inserção tecnológica e midiática permite no campus escolar como forma de aprendizado.

Assim, desdobramos aqui para uma breve discussão teórica sobre os atributos do professor na contemporaneidade, como um influenciador digital e educacional, interpondo perspectivas e pressupostos, dos quais transbordam das metodologias tradicionais e elevam os sujeitos educandos para outras plataformas e aprendizados lúdicos interligados as tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dialogou sobre a função do professor como influenciador educacional na atualidade escolar. Ademais, o estudo atingiu o objetivo proposto, ao demonstrar por meio de discursos teóricos algumas disposições sobre a função do professor como influenciador digital na atualidade escolar.

Para tal, o discurso aqui explanado não contemplou a intenção de esgotamento da temática, mas sim da abertura para novos diálogos e olhares sobre as perspectivas educacionais que se integram aos enredos tecnológicos e virtuais, entrelaçando contextos sobre o professor como influenciador educacional na atualidade escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M., 1895-1975. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior).

BELL, M. A. Picture this! Using Instagram with students. *Internet@Schools*, v. 20, n. 4, p. 23-25. 2013. Disponível em: https://connect.ebsco.com/s/article/Why-did-the-link-I-clicked-from-a-website-outside-of-EBSCO-take-me-here?language=en_US. Acesso em: 20 out. 2019.

BENTO, Luciana; BELCHIOR, Gerlaine. **Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula**. In: *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, v. 1, Ed. Especial, 334 – 343,

set/dez. de 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53001549-Midia-e-educacao-o-uso-das-tecnologias-em-sala-de-aula-resumo.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.

COELHO, Fernando Miguel Teixeira da Silva; COSTA, Maurício José Moraes; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O professor cívico: o Instagram como mídia de apoio à educação no ensino superior. In: **Revista Intercâmbio**, v.XLV: 52-69, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50441/32963>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

CHAMUZCA, Marcello; CARVALHAL, Márcia. **Relações Públicas Digitais**. Salvador: Edições VNI, 2010.

D'ANGELO, Pedro. **Pesquisa sobre Instagram 2019**: dados exclusivos sobre o Instagram no Brasil. Opinion box, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-sobre-Instagram-2019/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FERREIRA, Giselle M. S. ; BOHADANA, Estrella D. B. Possibilidades e desafios do uso do Facebook na educação três eixos temáticos. In: PORTO, C.; SANTOS, E. **Facebook e Educação**: publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p.255-274. Disponível em: https://www.academia.edu/18331036/Possibilidades_e_desafios_do_uso_do_Facebook_na_educacao. Acesso em: 07 ago. 2021.

KARHAWI, Isaac. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. In: **Revista Comunicare** - Volume 17 – Edição especial de 70 anos da Faculdade Casper Líbero. 2017. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-1-Comunicare-17-Edi%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LIMA FILHO, Marcos Antonio de; WAECHTER, Hans da Nóbrega. **As Tecnologias Educacionais Atuais e o Tablet**: Inovação ou Mais do Mesmo? Da Pesquisa, v. 8, n. 10, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8060>. Acesso em: 5 abr. 2020.

LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre Meneses. Aprendizagem no ciberespaço: por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. In: PORTO, Cristiane; MOREIRA, J. António. **Educação no ciberespaço**: novas configurações, convergências e conexões. Aracaju: EDUNIT, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322075569_Educacao_no_ciberespaco_Novas_configuracoes_convergencias_e_conexoes. Acesso em: 09 ago. 2021.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

MOTA, Marlton F.; MELO, Lilian J. F.; MELO, Diogo C. Seria o educador um digital influencer para a difusão de Saberes na cultura ciber? In: **Redes Educativas e os desafios atuais da Cibercultura** – II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber – Aracaju – SE, 2019. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/abciber/article/view/12611/0>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Morán/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_Morán.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

RAMOS, Penha Élide Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. **Reflexões sobre a rede social Instagram**: do aplicativo à textualidade. *Texto Digital*, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 117-133, 21 dez. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2018v14n2p117>. Acesso em 07 ago. 2021.

ROMANÓ, Rosana S. A utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. Athena: **Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 73-88, fev./mar. 2004. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83686>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/648>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian;

MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CONDIÇÕES DE ESTUDOS EM UM INSTITUTO FEDERAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

**Adele Stein Kuhn¹, Josimar de Aparecido Vieira², Lidia Paula Trentin³, Marilandi
Maria Mascarello Vieira⁴, Daniela Boza⁵**

RESUMO

Com atividades presenciais suspensas desde o mês de março de 2020, estudantes de um Instituto Federal (IF) da região Sul do Brasil tiveram que adequar suas rotinas a fim de minimizar os impactos do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Diante deste contexto, este estudo examina as condições de estudo dos estudantes da educação profissional dessa instituição de ensino durante o período pandêmico. Caracterizado como pesquisa exploratória e descritiva, foi desenvolvido seguindo abordagem qualitativa e quantitativa por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, envolvendo 79 estudantes que frequentam cursos oferecidos nesse IF em que responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Na sua organização constam: introdução, percurso metodológico, resultados e discussões e considerações finais. Os resultados indicam que em contexto pandêmico, torna-se necessário atentar para: ambiente familiar, atividades pedagógicas, ambientes e plataformas virtuais de aprendizagem, desenvolvimento das aulas remotas, execução das avaliações, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19, ensino remoto, condições de estudo, TDICs.

INTRODUÇÃO

As medidas adotadas para a contenção da pandemia da Covid-19 culminaram em acentuadas mudanças na rotina da população de modo geral e nela, dos estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do Brasil. O isolamento social, que demandou a suspensão das atividades presenciais, levou os estudantes dos cursos oferecidos de forma presencial a utilizar o regime de exercícios domiciliares especiais como forma de manter as atividades acadêmicas a distância durante o período em que a quarentena se manteve.

Para tanto, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) passaram a ser fundamentais nesse processo. Parte integrante do cotidiano da sociedade contemporânea, essas

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*

⁴ Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão*

tecnologias estão presentes por meio dos aparelhos celulares, passando pelos computadores e em muitos televisores em que, tendo conexão com a internet, as pessoas podem acessar quaisquer operações que necessitem ou queiram, de qualquer lugar do mundo.

No entanto, apesar desta ser uma realidade bastante comum na atualidade, no Brasil ainda existem pessoas que não sabem o que são TDICs devido às diferenças sócio-econômicas, à grande dimensão e à geografia diversificada que constituem o território brasileiro. Perante este cenário, a suspensão das aulas, ocasionada pela rápida disseminação da Covid-19 no início do ano de 2020, revelou que a maioria dos estudantes não contava com a estrutura necessária para o ensino remoto.

Por outro lado, as TDICs não são uma novidade em instituições de ensino nos diferentes níveis, etapas e modalidades e já fazem parte do cotidiano dos estudantes de alguma forma. Ainda assim, até o início do ano de 2020, a maioria das escolas não contava com o suporte necessário para o oferecimento do ensino a distância. Apesar de estarem mais presentes em instituições de ensino superior, as plataformas digitais vinham sendo aproveitadas pela minoria dos estudantes da educação básica. E, de repente, as instituições de ensino precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas novas tecnologias. Foram utilizados recursos, tais como: smartphones, computadores, notebooks e tablets com acesso a internet. Além disso, também se fez uso do rádio, da televisão e de materiais impressos enviados para as residências das famílias para atender aos estudantes de diferentes contextos sociais, a fim de atender o maior número possível de pessoas, nos diversos níveis de escolaridade (GOMES et al, 2021).

A suspensão das atividades que demandam contato físico para a redução do contágio da Covid-19 fez com que o ensino realizado fosse transferido das escolas para as casas dos estudantes e professores. Dessa forma, a utilização de TDICs na educação ganhou repercussão e o assunto passou a ser tratado de forma ampliada pelas redes/sistemas de ensino.

Diante deste contexto, neste trabalho apresentamos e analisamos dados sobre as condições de estudos de estudantes de um IF da região Sul do Brasil durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, este trabalho inclui o percurso metodológico utilizado no delineamento do estudo e, após, a apresentação e discussão dos resultados obtidos, destacando dados sobre os equipamentos utilizados, interação entre estudantes e professores e expectativas com relação ao processo ensino-aprendizagem. Por fim, são apresentadas as conclusões do trabalho realizado.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um recorte de um estudo mais amplo que está sendo realizado em um IF da região Sul do Brasil, onde se busca conhecer os impactos da pandemia da Covid-19 no dia a dia dos estudantes tendo em vista as mudanças provocadas pelo isolamento social e pela suspensão das aulas presenciais. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, acompanhada por um tratamento quantitativo. Sampieri, Collado e Lúcio (2006) afirmam que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado. Já Minayo (2002) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta direção, sua produção se deu por meio de pesquisa bibliográfica a partir de materiais publicados, constituídos de livros, artigos e atualmente com materiais disponibilizados na Internet e pesquisa de campo considerado um estudo de caso, envolvendo 79 estudantes que frequentam os cursos da instituição envolvida e que responderam um questionário com questões abertas e fechadas. Para fins de ordem ética, é importante salientar que este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRS e recebeu parecer favorável de nº 4. 745.172, em 27/08/2021, quanto à sua realização.

Os dados foram coletados ao longo do segundo semestre do ano de 2021 quando o período pandêmico se encontrava ativo. Para análise desses dados de forma qualitativa, foi tomada como referência a Análise Textual Discursiva (ATD) sugerida por Moraes e Galiuzzi (2020), que, conforme os autores, quando inserida no movimento da pesquisa qualitativa tem como intenção compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre o tema investigado. Ainda de acordo com esses autores, novos conhecimentos são gerados a partir da desconstrução e unitarização dos textos, da categorização dos elementos e da comunicação de uma nova compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, existem diversas formas de aprender utilizando as TDICs disponíveis, que se provaram eficientes ferramentas de apoio à educação escolar com o surgimento da pandemia da Covid-19. No entanto, deve-se reconhecer que as escolas são instituições que existem dentro de um contexto histórico e social, com tendências conservadoras que sustentam a maneira como o processo de aquisição de conhecimento deve acontecer. Uma dessas tendências se funda

no contato físico entre professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, tido como essencial para a efetivação do processo ensino-aprendizagem (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

No contexto da pandemia, a utilização das TDICs foi intensificada no desenvolvimento da educação escolarizada, sendo que a inserção da cultura digital no cotidiano escolar não estabeleceu um novo padrão, mas acelerou o uso de processos pedagógicos tidos como abordagens educacionais aceitáveis e, ainda assim, com os problemas, restrições e contradições oriundas de um processo compreensivelmente apressado (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021).

Diante destas circunstâncias, inicialmente, poucos professores possuíam formação adequada para atuar remotamente e tiveram que preparar aulas para serem ministradas por meio da modalidade de educação a distância (EaD) que é bem diferente da presencial, ou seja, a dinâmica de interação com os estudantes passa a ser virtual, as formas de comunicação com familiares muda e, para isso, o conhecimento das TDICs torna-se fundamental. Noutra direção, os estudantes também não estavam acostumados às rotinas mais intensas de estudos em casa, ambiente no qual normalmente eram realizadas atividades extra-classe e de descanso e lazer.

Outrossim, inúmeras empresas e entidades de apoio educacional passaram a desenvolver maneiras de aproveitar as TDICs para produzir conteúdos e plataformas direcionadas à educação, conhecidas como tecnologias da educação (EdTech). Muitas dessas tecnologias existentes foram disponibilizadas gratuitamente durante o período pandêmico em que havia necessidade de isolamento social, e, mesmo assim, muitos estudantes não conseguiam acessá-las. Dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), demonstram que no Brasil há diferenças consideráveis quando se trata do acesso à internet e às tecnologias relacionadas a ela, considerando os dados por rede de ensino (pública e particular). No ano de 2019, 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet em contraposição aos 83,7% dos estudantes da rede pública de ensino. Quando consideramos as condições econômicas dos estudantes, as diferenças encontradas são ainda mais significativas, visto que apenas 43% dos estudantes da rede pública utilizavam microcomputadores para estudar, enquanto na rede particular de ensino eram 81,8%. O equipamento mais empregado para estudar foi o telefone celular, sendo utilizado por 98,5% estudantes da rede privada e por 96,8% estudantes da rede pública (IBGE, 2021).

Quando comparamos dados da realidade brasileira apontados pelo IBGE no último censo com os resultados da investigação realizada neste estudo, constatamos que, 100% dos 79

estudantes que frequentam um IF da região Sul do Brasil e que participaram deste trabalho de pesquisa, responderam que possuem acesso a internet, e apenas 3 (3,8%) o fazem somente por meio dos dados móveis. Ainda, quando analisadas as condições econômicas desses estudantes, 87,3% responderam que possuem computador (notebook ou desktop) para estudar. Deste montante, 15,9% precisam compartilhar o equipamento com outros integrantes da família e todos os respondentes possuem aparelho smartphone próprio. Comparando esses resultados com os obtidos pelo IBGE em 2019, podemos inferir que essa parcela de estudantes possui condição semelhante aos estudantes da rede privada e melhor do que a média dos estudantes da rede pública de ensino do nosso país.

Para melhor compreender os resultados obtidos nesta investigação, torna-se necessário conhecer um pouco dos respondentes envolvidos. Do total de respostas obtidas, 12 estudantes (15,2%) frequentam o ensino técnico integrado ao ensino médio e 67 (84,8%) são estudantes dos diversos cursos de graduação ou pós-graduação oferecidos pelo citado IF. Quando analisada a faixa etária, constata-se que 49 estudantes (62,0%) têm de 16 a 24 anos e 30 (38,0%) variam de 25 a 56 anos de idade. Outro dado indica que mais de 50 respondentes (63%) já trabalhavam ou começaram a trabalhar durante a pandemia. Analisando os dados sobre o acesso a internet e a posse de equipamentos para sua utilização, percebemos, à luz deste perfil prévio dos discentes, que os resultados obtidos são possivelmente consequência de uma condição econômica mais favorável que da maioria dos estudantes da rede pública do país. Isso se deve principalmente por se tratar de jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, no qual os equipamentos utilizados para estudar podem ser parte de uma demanda do tipo de serviço realizado.

Destarte, é importante ressaltar que, o termo pandemia nos remete a um agente biológico que não faz distinções entre as pessoas, mas nem por isso a crise causada pela doença vem atingindo a todos de forma democrática. Num país como o Brasil, que possui profundas desigualdades sociais e econômicas, a crise sanitária se apresentou com um perfil social bem definido. Fatores como acesso a saneamento básico e água potável, emprego e acesso à educação durante o período de isolamento fizeram do vírus um agente atuante na ampliação dos abismos existentes entre diferentes esferas sociais, que, mediante muita luta, foi sendo lentamente reduzido na nossa sociedade (MIZAN, FERRAZ; 2021). Isto posto, possivelmente devido ao formato adotado para a realização desta pesquisa, por meio da aplicação de um questionário em uma plataforma on-line, é provável que os estudantes mais carentes da instituição não conseguiram participar deste levantamento, acarretando a percepção de uma

situação mais positiva que impossibilita a elucidação da realidade vivida por parte significativa do corpo discente.

Outrossim, as famílias foram essenciais durante a pandemia da Covid-19, tendo em vista a necessidade de participação dos pais na realização das atividades realizadas pelos estudantes, evidenciando a importância da formação destes para dar suporte naquilo que seus filhos precisavam. Neste sentido, verificou-se que os familiares com menor escolaridade tiveram dificuldades para auxiliar seus filhos nas atividades enviadas pelas escolas, participando com menor intensidade na vida escolar de seus filhos (SÁINZ; SANZ; CAPILLA, 2021). No que diz respeito a este estudo, constatou-se que 7 respondentes (8,7%) disseram não ter contado com suporte familiar para os estudos durante a pandemia, mas que recorreram aos amigos. Outro dado que chamou atenção foi que nenhum estudante ficou desassistido no período mais crítico da citada pandemia.

Ainda, considerando um período de confinamento doméstico, fatores como tamanho do grupo familiar, existência de um ambiente adequado para estudos em casa, desempenho de outras atividades, suporte oferecido pelos familiares etc. são relevantes para avaliação do andamento do processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, quando questionados sobre os fatores que mais dificultavam a aprendizagem doméstica, 38 (48,1%) dos estudantes envolvidos neste estudo destacaram muitas distrações/barulhos em casa; 35 (44,3%) responderam que a ansiedade gerada pela reflexão sobre o impacto da pandemia sobre o ano letivo atrapalhava o desenvolvimento dos estudos em casa; 27 estudantes (34,2%) alegaram ter dificuldades para estudar sozinhos; outros 19 estudantes (24,1%) relataram grande demanda de atividades domésticas e 17 (21,5%) reportaram problemas de conectividade com a internet. Ainda, para uma parcela menor dos entrevistados, outros fatores interferiram nos estudos, tais como: falta de tempo por precisarem trabalhar, não ter espaço físico adequado para estudar, falta de acesso a ferramentas necessárias ao estudo, situação financeira da família traz preocupação, trauma ocorrido durante a pandemia e falta de contato pessoal.

Apesar das dificuldades relatadas pelos estudantes respondentes para realização dos estudos de forma remota, espera-se que as mesmas não interfiram de forma relevante na aquisição das habilidades necessárias para a sua formação pois, devido ao grau de instrução que possuem e a faixa etária em que se encontram, são mais capazes de gerenciar seu aprendizado de forma autônoma. Diante desta constatação, é possível afirmar que no ensino remoto é possível desenvolver habilidades melhoradas, já que são trabalhadas capacidades brandas ou transversais (SÁINZ; SANZ; CAPILLA, 2021). Nesta direção, embora a maioria dos

estudantes respondentes tenha relatado várias adversidades no estudo à distância, apenas 30 deles (38%) disseram estar pouco ou nada confiantes para retomar as aulas de forma remota, caso fosse necessário.

Por outro lado, atentando para a atuação do professor, para o desenvolvimento do ensino de forma *online*, foi necessário desenvolver habilidades e saberes digitais, o que “[...] vai além de um conhecimento avançado das TICs, pois exige que os professores aprendam a metodologia da educação virtual, a aplicação de ferramentas tecnológicas ao processo de ensino, como criar e desenvolver seus próprios recursos educacionais etc.” (SÁINZ; SANZ; CAPILLA, 2021, p. 11).

Levando em consideração que para os professores também foi difícil adequar suas aulas para o meio digital, foram feitas algumas indagações aos estudantes referentes aos componentes curriculares disponibilizados e à postura dos professores com eles. Quando questionados sobre os componentes curriculares oferecidos, 42 estudantes (53,2%) responderam atender total ou parcialmente às expectativas, 56 (70,8%) relataram que os conteúdos programáticos foram realizados total ou parcialmente e 55 estudantes (69,8%) afirmaram que os materiais didáticos eram atualizados e de boa qualidade. Já quando indagados sobre a adequação da duração das atividades, 38 estudantes (48,5%) responderam que estava total ou parcialmente adequado, contra 21 (26,9%) que consideraram total ou parcialmente inadequadas. Quando solicitado que avaliassem a quantidade de atividades propostas em relação a carga horária, 32 estudantes (40,2%) entenderam esta relação total ou parcialmente inadequada.

Considerando os professores como parte importante do processo de aprendizagem escolar, os estudantes foram questionados a respeito da postura destes frente a este novo formato de ensino e as respostas obtidas foram: mais de 54 estudantes (69%) avaliam que os professores demonstraram uma atitude positiva frente às adversidades encontradas, sendo sensíveis e dispostos a atender suas necessidades. Segundo a percepção de 55 estudantes (70%), os professores têm interesse em atender as necessidades de sua turma, ajudando na solução de dificuldades e estando disponíveis por meio de diversos canais de comunicação, como chats, fóruns, e-mails etc.

Por fim, é importante atentar para o fato de que a suspensão das aulas forçou as instituições e órgãos educacionais do mundo todo a procurar experiências inovadoras de aprendizado remoto de forma mais dinâmica, efetiva e condizente com a modalidade de EaD. Professores passaram a testar novas maneiras de ensinar, e a combinação dessas movimentações representa significativa alteração numa área tradicionalmente resistente a mudanças e adoção

de novas tecnologias e metodologias. Portanto, apesar de nem sempre ser perceptível para os estudantes, os professores, assim como as instituições de ensino, estão trabalhando para tornar a educação remota eficiente, contando que esta adaptação ocorreu de forma repentina.

CONCLUSÃO

Este estudo está em fase de conclusão e as considerações finais aqui apresentadas se restringem à análise dos dados que foram mencionados. Diante disso, nesta investigação foi possível constatar que o acesso à internet é um aspecto fundamental e determinante para o cotidiano de uma instituição de educação profissional que atua na educação básica técnica/tecnológica de nível médio e superior durante a pandemia da Covid-19.

Gestores, professores e demais profissionais da educação que fazem parte da comunidade interna assim como a comunidade externa, precisam ponderar sobre a realidade dos estudantes, para que a utilização das TDICs não promova um processo de exclusão no processo ensino-aprendizagem. Além disso, é necessário considerar a realidade de cada estudante no que diz respeito ao ambiente familiar e as condições psicológicas provocadas pela pandemia. Ademais, o equilíbrio entre as atividades solicitadas e o tempo demandado para a sua realização, assim como a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem utilizado são igualmente determinantes como condições de estudos no ensino remoto. Já na utilização de algumas ferramentas mais complexas e o planejamento das aulas assíncronas e síncronas, é necessário conciliar o tempo disponível pelos estudantes com as exigências que cada componente curricular requer, principalmente com relação a execução das atividades avaliativas.

Outro aspecto relevante manifestado neste estudo se refere a novidade do método adotado, denominado ensino remoto, que passou a utilizar massivamente as TDICs, exigindo urgente adaptação tanto dos professores quanto dos estudantes para que o processo ensino-aprendizagem fosse retomado. Este procedimento inicialmente gerou desconforto nos sujeitos envolvidos que conseguiram compreender a sua necessidade para dar continuidade aos estudos, mantendo o isolamento social e a suspensão de todas as atividades presenciais não essenciais à manutenção da vida humana.

Por se tratar de um estudo de caso que aborda um tema atual e inédito, sugerimos outras buscas teóricas e empíricas de aspectos que problematizam o impacto da pandemia da Covid-19 nos espaços educativos. As considerações aqui situadas são pontuais e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outras investigações que abordem a relação entre a

pandemia da Covid-19 e a educação escolarizada para além do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

GOMES, Candido Alberto et al. EDUCATION DURING AND AFTER THE PANDEMICS. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, Rio de Janeiro: jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>. Acesso em: 06 set. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIZAN, Souza; FERRAZ, Daniel de Mello. EDUCATING IN TIMES OF PANDEMIC: Images as micropolitics of epistemic disobedience to the modern and humanist epistemologies of the global north. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, Belo Horizonte: abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117286>. Acesso em: 09 set. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. *Ebook*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. CULTURA DIGITAL E RECURSOS PEDAGÓGICOS DIGITAIS: um panorama da docência na Covid-19. **Revista Práxis Educacional**; v. 17, n. 45, Vitória da Conquista: 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SÁINZ, Jorge; SANZ, Ismael; CAPILLA, Ana. **Efeitos na Educação Ibero-americana**: um ano após a COVID-19. OEI, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/efectos-en-la-educacion-iberoamericana-un-ano-despues-de-la-covid-19>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Tipos de Pesquisa. In: SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

UNESCO. **Total duration of school closures**. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 set. 2021.

O PENSAMENTO DE GADAMER: DIÁLOGOS E COMPREENSÕES POSSÍVEIS EM UM GRUPO DE ESTUDOS

Adelson Silva da Costa¹, Cidicleia Gomes², Marcelo Silva de Souza Ribeiro³, Maria da Conceição Nascimento Marques⁴

RESUMO

Este relato de experiência propõe destrançar e trançar as experiências de um grupo de estudos acerca do sentido de diálogo e compreensão via a obra de Gadamer nas ressonâncias do contexto da pandemia, implicando as vivências pessoais e as problematizações do ser e fazer profissionais. Está organizado em três eixos: a constituição e desenvolvimento do grupo em ambiente virtual, que descreve a organização e dinâmica dos encontros e dos estudos; as vivências dos participantes no destrançar e trançar do acontecer e do acontecido, que apresenta as afetações e os desdobramentos nos encontros do grupo; a noção de diálogo em Gadamer como centralidade e profusão de compreensões nos processos formativos. Houve o entendimento de que o processo formativo se deu de maneira vivencial, assumindo o acontecer dos encontros e nos desdobramentos dos acontecidos. Conclui-se a necessidade de viver o diálogo e a compreensão ao estudar temas como esses.

Palavras-chave: Gadamer, Diálogo, Compreensão, Pandemia

UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA SOBRE ESTUDOS GADAMERIANOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM AMBIENTE VIRTUAL

Um vírus assola o mundo e causa uma grave doença capaz de matar. O contágio é rápido e a única verdade é que todos os seres humanos podem ser potenciais hospedeiros. Portanto, o distanciamento social torna-se uma das formas mais seguras de viver porque “[...] a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p.7).

Foi nesse contexto de angústia, medo, insegurança, mas também de esperança e solidariedade, em plena pandemia da COVID-19, sobretudo a partir de março de 2020, que alguns professores propuseram aprofundar compreensões acerca do diálogo em uma tentativa de dar vazão às vivências pessoais, mas também para fazer frente às suas demandas profissionais.

¹ Doutorando da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Estudo sobre Gadamer.

² Mestre na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Estudo sobre Gadamer.

³ Professor Doutor da Universidade Federal (UNIVASF). Grupo de Estudo sobre Gadamer.

⁴ Professora Mestre da Rede Municipal Salvador. Grupo de Estudo sobre Gadamer.

Nessa *démarche*, quatro *professores-pesquisadores* em Educação, sendo dois professores da rede estadual de ensino da Bahia (um professor formado em Filosofia e a outra professora formada em Pedagogia), uma docente da rede municipal de Salvador (formada em Sociologia) e um professor da Universidade do Vale do São Francisco (formando em Psicologia), passaram a se encontrar de forma remota pela plataforma digital Google Meet, quinzenalmente, no turno noturno, elaborando leituras e travando discussões a partir da obra do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002) e de estudiosos do pensamento Hermenêutico Filosófico.

Havia como interesse comum aprofundar estudos sobre a obra de Gadamer uma vez que se reconhecia a potência desse longo pensador, justamente por tematizar o diálogo como possibilidade de compreensões de si e do mundo.

O grupo se consolidou a partir de leituras das obras “Verdade e Método I e II”, do próprio Gadamer, além de outros textos que dialogam com o pensador da Hermenêutica Filosófica. Essas leituras buscaram convergências com as próprias produções investigativas e práticas dos professores participantes. Trata-se, portanto, de um relato de experiência que propõe destrançar e trançar as experiências do grupo pela via do sentido de diálogo na obra de Gadamer e as ressonâncias no contexto da pandemia implicando as vivências pessoais dos participantes e as problematizações do ser e fazer profissionais.

Assumindo doravante a primeira pessoa do plural, esse “nós” que representa a pluralidade e singularidade, intentamos as seguintes questões: Como dar vazão à vontade de prosseguirmos nossos estudos no contato com o outro em um ambiente virtual? Como se deu nossa própria formação via os encontros virtuais? Quais reflexões foram elaboradas sobre o espaço escolar e a possibilidade do diálogo na experiência vivenciada no mundo? Como o diálogo, a partir da Hermenêutica Filosófica, contribuiu para esse processo formativo e quais desdobramentos foram possíveis?

Nesta jornada, a Filosofia de Hans-Georg Gadamer emergiu como potente linha de estudos em tempos pandêmicos. Com essa potência se deu início o grupo, abrindo discussões através do diálogo hermenêutico – conceito chave da obra gadameriana - pelo caminho ontológico e em busca de compreensões acerca dos acontecimentos que nos atravessavam. Afinal, na esteira de um processo implicativo, o compreender é sempre da ordem da autocompressão.

Toda compreensão é no fundo compreender a si mesmo, mas não no sentido de uma posse de si mesmo que se alcance de antemão e definitivamente. A autocompreensão realiza-se sempre quando se compreende alguma coisa e não tem o caráter de uma livre autorealização. O si-mesmo que nós mesmos somos não possui a si mesmo. Poderíamos dizer, antes, que ele acontece. (GADAMER, 2011, p. 155)

O grupo de estudos, que visou compreender o pensamento de Gadamer, se abria como um espaço de acontecimentos, em meio ao contexto de pandemia, nos mobilizando e nos afetando, de modo que a radicalidade do sentido de diálogo nos convocava para autocompreensões em permanente elaboração. O processo formativo do grupo se tornou cada vez mais rico pela possibilidade da relação dialógica vivida, pela exigência da Hermenêutica Filosófica e pela prática pedagógica de cada participante.

Lançando um olhar retrospectivo, mais ainda ativo porque o grupo segue seu caminho, compreendemos, e ao tempo que desejávamos compartilhar, neste relato, acontecimentos referentes à constituição do grupo, as nossas vivências e a própria noção de diálogo, que descreveremos adiante enquanto eixos. Esses acontecimentos na presente organização que criamos foi inspirada, inclusive, no próprio dizer de Gadamer (2011, p. 159): “Não somos nós mesmos que compreendemos, ali. É sempre um passado que nos permite dizer: compreendi”.

Este relato se organiza em três eixos: a constituição e desenvolvimento do grupo em ambiente virtual, que descreve a organização e dinâmica dos encontros e dos estudos; as vivências dos participantes no destrarçar e trançar do acontecer e do acontecido, que apresenta as nossas afetações e os desdobramentos nos encontros do grupo; a noção de diálogo em Gadamer como centralidade e profusão de compreensões nos nossos processos formativos.

A CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO GRUPO EM AMBIENTE VIRTUAL

O nosso grupo de estudos sobre o pensamento de Gadamer se efetiva nos encontros quinzenais via Google Meet, cada um em suas residências, no horário da noite e após chegarmos das atividades laborais nas instituições de ensino. No primeiro momento discutimos sobre as nossas afinidades e o que já tínhamos de familiaridade com a Hermenêutica Filosófica e as ideias do pensador alemão. O livro Verdade e Método I (GADAMER, 1999), aliado às obras mais introdutórias, como o livro "Compreender Gadamer", de Lawn (2011) e "10 lições sobre Gadamer", de Kahlmeyer-Mertens (2017), abriram os primeiros encontros, sobretudo com a divisão de capítulos para leitura individual e depois a apresentação das reflexões a partir das

leituras dos textos. A evolução dos estudos e a vivência do grupo ampliaram as reflexões sobre a Hermenêutica de tal modo que outros pensadores foram inseridos nas interlocuções, como foi o caso de Paulo Freire (IARED; TULLIO, 2012; SANTOS, 2014).

À medida que as leituras avançavam, nós íamos trançando as relações com as experiências oriundas dos nossos contextos de trabalho e cada vez mais ia ficando evidente que as ideias de diálogo e solidariedade faziam sentido às nossas vivências. Notamos, enquanto professores e pesquisadores, que uma das principais demandas que nos atravessava tinha relação com a incapacidade do humano de dialogar, inclusive algo muito constante na relação professor e estudante, na relação da escola com a família e mesmo nos aspectos relacionados aos métodos de pesquisa.

Importante pontuar que dos quatro participantes do grupo, um professor não conhecia presencialmente os demais. Essa observação tem pertinência uma vez que o grupo passou a ser fonte de trocas afetivas e de importância significativa para o processo formativo dos seus membros. Isso sugere que as mediações em ambientes virtuais podem ser efetivas do ponto de vista da formação se há investimento afetivo e possibilidade de genuíno diálogo.

Além desse *modus operandi*, mantivemos constantes trocas via whatsapp, onde organizamos nossas atividades, compartilhamos materiais e outras informações. Por algumas vezes o espaço do whatsapp foi palco de empolgantes discussões.

Em um segundo momento do grupo de estudos, elencamos temas como prioridade, destacando a questão do diálogo e da solidariedade. Daí identificamos alguns textos mais específicos que orientaram nossas leituras. No momento dos nossos encontros, respeitando os ritmos e as condições de leitura, porque nem sempre é fácil conciliar com as demandas docentes, cada um compartilhava o que havia chamado atenção, suscitando reflexões de ordem teóricas, mas também afetando nossas práticas docentes e mesmo o nosso modo de ser e estar no mundo.

A partir dos encontros dialógicos, o grupo foi motivado a expandir sua experiência através da criação de páginas nas redes sociais, como o Facebook e o Instagram¹. A ideia foi possibilitar a integração de outras pessoas interessadas em estudar a obra de Gadamer.

¹ <https://www.instagram.com/dialogos.gadamer/>
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100078028973422>

O DESTRANÇAR E O TRANÇAR DO ACONTECER E DO ACONTECIDO

Como já pontuado, notamos o quanto a discussão sobre Gadamer acerca da sua Hermenêutica Filosófica é pertinente no campo da Educação e, mais especificamente, tem reverberações em nossas práticas. A Hermenêutica Filosófica, em linhas gerais, questiona a hegemonia do conhecimento científico pela via do método e abre espaço para outras possibilidades de compreensões do mundo. E é aí que o diálogo aparece no pensamento gadameriano enquanto caminho vivo de compreensões.

Em um constante tecer multicolorido compomos redes, destrançando e trançando nossas linhas via o que nos acontecia com toda a vivência possibilitada pelo grupo. Nossas apropriações não eram resumidas a ordem do teórico, mas indubitavelmente eivada das nossas histórias, das nossas crenças, do nosso jeito de ser. E sendo um processo formativo que valorizava o acontecer, desdobrava-se em acontecidos significativos. Já não éramos mais os mesmos e reconhecíamos que sem o grupo essa rede destrançada e trançada não seria possível.

O que estudávamos sobre diálogo e solidariedade era significativo para as nossas vidas uma vez que experimentávamos os sentidos de fusão de horizontes, o reconhecimento dos nossos preconceitos, de nossas histórias, das nossas incompletudes e também o interesse genuíno pelo outro. Sabíamos que nossas razões não eram totalizantes e que o outro sempre tinha algo a nos dizer. Vivíamos o diálogo não como um fim em si mesmo, mas como diz Gacki (2006, p.25): “Dialogamos porque queremos, porque precisamos, porque somos diálogo. E dialogamos também porque queremos compreender. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa”.

A solidariedade esteve presente o tempo todo nos encontros do grupo de forma significativa em relação ao momento pandêmico por qual estávamos passando. Cada um de nós vinha de modo inteiro, inclusive com nossas fragilidades pessoais e familiares, pois foi justamente no apoio dos e aos outros que sentimos os verdadeiros sentidos do diálogo e da solidariedade. Era assim que vivíamos os momentos de estudos e reflexões no grupo e atualizávamos o legado do próprio Gadamer, aproximando o texto ao contexto vivenciado.

Dessa inteireza na presença com o outro, o elemento da alteridade, da qualidade de ser diferente, e que muitas vezes nos causa estranheza, pareceu ser necessário ao diálogo. Havíamos entendido que reconhecer no outro na sua alteridade só era possível porque assumíamos nossos preconceitos fundamentais não como barreiras, mas como possibilidades de nos aproximarmos do que era diferente. E nessa aproximação íamos nos compreendendo e compreendendo o outro. Era isso que estudávamos em Gadamer, que vivíamos enquanto grupo e assumíamos em nossas práticas. Na verdade, buscávamos transcender a sala de aula na perspectiva da solidariedade. Importante frisar que as ligações estabelecidas no diálogo reverberaram no sentido de solidariedade, que para Gadamer envolve a mutualidade entendida como um mútuo reconhecimento entre cidadãos (BATISTA, 2012).

O DIÁLOGO COMO CENTRALIDADE E PROFUSÃO DE COMPREENSÕES

A trilha dialogante proposta pela hermenêutica ontológica do filósofo encaminhou o grupo para compreensões existenciais da relação imbricada entre Educação e Hermenêutica. O caminho teve o diálogo como elemento potente para discussão acerca da Educação em dias tão controversos.

Um dos achados do grupo, ao viver os estudos e que se inseriu também na realidade da escola, teve uma influência da arte como via de compreensão. É nesse sentido que Gadamer diz: “Eu não podia negar que sobretudo a experiência da arte afetava de certo modo a filosofia” (GADAMER, 2002, p. 548). Gadamer considerava arte como algo que atravessa o tempo, incluindo as vivências, a curiosidade e a criatividade na elaboração de conceitos, de porque “o artista livre cria sem receber encomenda” (GADAMER, 1999, p. 156).

Foi através do diálogo que enfrentamos um período difícil de isolamento, momento em que não podíamos nos encontrar pessoalmente com outros, conversar, abraçar, discutir, brigar, essas coisas que animam o viver em sociedade. Essas ausências nos fizeram compreender ainda mais a importância dada por Gadamer ao dialogar no grupo de estudos, no ambiente de trabalho educativo, nas relações sociais, em contextos históricos construídos, nas realidades. Afinal, nossas compreensões se forjavam do destrançar e do trançar, como que numa dança só possível via o diálogo.

O que se aprende com isso é que não há compreensão que se dê na neutralidade de uma reflexão subjetiva, não há compreender que desfrute de uma prerrogativa de pureza, quem sabe facultada por uma

razão crítica, isso assim sendo porque toda e qualquer compreensão sempre acontece embebida de história.” (Kahlmeyer-Mertens, 2017, p.54).

A possibilidade de compreensão do que vivemos e de nossas experiências contadas de forma dialógica no grupo em consonância com nossa vida pessoal e profissional foi se construindo à medida em que íamos conhecendo o pensamento gadameriano. O método era o próprio caminho, o caminho do meio no sentido do zen budismo.

O QUE FOI POSSÍVEL NO DESTRANÇAR E NO TRANÇAR DIÁLOGOS E COMPREENSÕES

Estudar Gadamer renovou a alegria de uma apropriação como possibilidade interpretativa dos dilemas educacionais contemporâneos, sobretudo pelo apreender do diálogo que se desdobrou em compreensões e que retroalimentava o movimento do diálogo. São formas de entendimentos formativos que nos aproximava em uma ética da solidariedade. Esse legado da Filosofia, especificamente da Hermenêutica Filosófica, por vezes entendida como um conhecimento distante e difícil de ser alcançado, foi renovador na experiência vivida por nós professores, ainda que em contexto de pandemia e sob mediação em ambiente virtual que sempre traz algumas limitações.

Do nosso refazer e fazer, do destrançar e trançar, do pensar novamente a partir do acontecer e seus desdobramentos do acontecido, assumimos uma Metodologia Viva inspirada no pensamento de Gadamer, que nos convidou a compreender as possibilidades dialógicas não apenas do ponto de vista do consenso, mas de (des)encontros de pensamentos/construções que não invalidam o diálogo. Afirmamos os nossos instantes que foram oportunizados por falas e expressões que visavam o exercício do outro se posicionar no mundo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Gustavo Silvano. **Hermenêutica, práxis e solidariedade**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. Especial 1, p. 161-176, 2012.

GACKI, Sérgio Ricardo Silva. **Perspectivas do Diálogo em Gadamer: A Questão do Método**. Caderno IHU. Ano 4. Número 16. Universidade Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo-RS. 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Maria de Jesus dos. **A dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e de Hans Georg Gadamer e implicações na cultura escolar brasileira**. Cadernos do PET Filosofia, Vol.5, n.10, Jul-Dez, 2014, p.01-11.

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ademilde Aguilar Moreira¹, Renata Balduino Zuppi²

RESUMO

O presente trabalho apresenta o destaque para a leitura do letramento digital na realidade da Educação de Jovens e Adultos Anos finais (EJA) numa escola da rede municipal de ensino no município de Campinas, SP, onde nós professoras atuamos, o que justifica a pesquisa, a qual nasce em decorrência de nossa trajetória profissional nessa modalidade de ensino. Diante dessa realidade, foi definida como problemática da pesquisa: É possível trabalhar letramento digital na EJA, com possibilidades de sucesso na aprendizagem dos educandos? Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo foi investigar as possibilidades de sucesso de se trabalhar letramento digital neste nível de ensino para a aprendizagem dos educandos e para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre temas como letramento digital na Educação de Jovens e Adultos e práticas digitais na EJA em tempo de pandemia, num cenário completamente atípico. Os resultados foram satisfatórios, dentro do esperado, considerando-se a realidade dos educandos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, letramento digital, práticas digitais.

EDUCAÇÃO DIGITAL PARA A EJA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Observando e vivenciando as experiências da educação digital na EJA Anos finais, pudemos experimentar em tempo de pandemia causada pelo novo coronavírus, uma realidade de muitos desafios, foi necessário nos reinventarmos, acreditamos ter sido o mesmo para muitos profissionais e educandos nas mais diversas atividades. Os alunos enfrentaram dificuldades por falta de recursos digitais diversos e também como nós professores, profissionais da educação, por falta de preparo inicial na utilização de plataformas e tutoriais, os quais foram disponibilizados a todos para que nos primeiros momentos mantivéssemos o vínculo com estudantes e seus familiares.

¹ Mestra em Educação pela Logos University Internacional, LUI, Estados Unidos. Especialista em Psicopedagogia e Ensino de Ciências. Graduada em Licenciatura em Ciências Exatas e Bacharel em Química. Atua na escola municipal de Ensino Integral e Educação de Jovens e Adultos “Dr. João Alves dos Santos” (EMEFEI/EJA), Campinas, São Paulo . E-mail: aaguilarmoreira@gmail.com

² Especialista em Português e Inglês. Licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês e Bacharel em Linguística. Atua na escola municipal de Ensino Integral e Educação de Jovens e Adultos “Dr. João Alves dos Santos” (EMEFEI/EJA), Campinas, São Paulo. E-mail: Balduinorenata@hotmail.com

Conforme Santos (2016), pensar sobre a EJA na sociedade da informação é refletir antes sobre o direito que seus estudantes têm ao conhecimento. Ao escrever sobre a educação de adultos na sociedade da informação, (FLECHA; ELBOJ, 2000, p.147 apud SANTOS, 2016) mencionam as tentativas de teóricos para caracterizar essa sociedade e consideram que uma questão já é evidente: trata-se do aumento da importância e acesso social e econômica da educação, e da informação em uma sociedade que passou a ser definida como sociedade do conhecimento.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (BRASIL, 2000, p. 8-9).

O problema aqui investigado, se resume na possibilidade de se trabalhar o letramento digital na aprendizagem dos educandos na Educação de Jovens e Adultos Anos finais. Para entender melhor a temática em foco, procuramos estabelecer um diálogo com as contribuições de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Romão, Roxane Rojo, Viviane Curto, Álvaro José Pereira Braga, Júlio César Pereira, Flávia Andrea dos Santos, Maria Elizabeth B. Almeida e José Armando Valente, Marilda Coelho da Silva e Lígia Maria Monteiro e Antonio Moreira e Eliane Schlemmer.

Freire (2019b) chama a atenção para o fato de que o processo de conhecer faz parte da natureza da educação e há a necessidade de qualquer educando e educador conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica, mas, sobre os riscos a que nos expõe e cita Neil Postman (1992) ao advertir que o avanço da tecnologia é sem dúvida, não apenas uma questão atual, mas também vital de nosso tempo e que não se resume a apertar parafusos, mas, parece ser fundamental para o homem, quer seja mecânico ou físico, pedagogo ou pedreiro, marceneiro ou biólogo, é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, conforme Freire (2019b) em face da tecnologia, sem de um lado diabolizá-la, nem de outro, divinizá-la.

A complexidade da vida moderna, principalmente no atual cenário de pandemia em que fomos inseridos e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos a que jovens e adultos devem ter sobre o mundo. Nesse sentido, segundo (FREIRE, 2000, p.42), “Mudar é difícil, mas é possível)” e cita:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, p. 44).

Conforme Gadotti e Romão (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 119), não se pode deixar de se considerar o conceito de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que “amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões como: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania” e, que essa educação permite a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade.

Nesse sentido, (FREIRE, 2020, p.38) “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto)”.

Braga (1996) cita INEP (1992, p.4) para afirmar:

Uma massa considerável de excluídos do sistema formal de ensino seja por se encontrar em acesso a escola, acaba por se defrontar com condições de vida precárias, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido a necessidade de realizar sua escolaridade, já como adolescentes ou adultos para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância (INEP, 1992, p. 4, apud BRAGA, 1996).

Nesse contexto, de acordo com (FREIRE, 2000, p.41), “é na inserção no mundo e não na adaptação a ele, que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper”.

Freire (2019a) coloca o seu projeto político-pedagógico numa concepção de “reinvenção”, processo voltado àqueles que encontram-se imersos na “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando

sua experiência de “quase coisas” (FREIRE, 2019a, p. 238) e não sujeitos. Considerando-se o fato de que já somos parte de uma sociedade digital ou provavelmente, caminhando para tal, visto que a presença das ferramentas tecnológicas no nosso cotidiano é grande, na escola prevalece em potencial, a aula tradicional. Como é possível isso? Se hoje adolescentes, jovens e adultos chegam para a escola com experiências de acesso à tecnologia móvel, independente da classe social?

Segundo Pereira (2011), os estudos mostram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação podem influenciar na construção do conhecimento, melhoria na escrita, pois o próprio aluno pode corrigir erros de ortografia na ferramenta digital, e que a informática utilizada na EJA, além de promover a inclusão digital, desperta mais curiosidade no estudante, pela dinâmica possível, eleva a autoestima, por ser mais uma ferramenta de inclusão social e do saber, acaba com o medo de se utilizar o computador, o que faz com que o aluno compre e passe a usar em casa, promoção no trabalho, possibilitará melhorias nas condições de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Rojo (2013) faz importantes considerações referentes à Pedagogia dos Multiletramentos. Ela alega que no nosso cotidiano e sociedade pós-moderna, usamos signos mediadores o tempo todo em práticas diferenciadas, mas não valorizadas pela escola e, já praticamos diferentes formas de letramento e não nos damos conta, por exemplo, ao pagarmos uma conta com o cartão, ao fazermos leitura em sala de aula, ou ainda, o trabalho da pessoa quando deixa um pacote de bala no retrovisor do carro na rua, pedindo para comprarmos. Segundo Rojo (2013), a prática do letramento envolve diferentes culturas, e diferentes contextos culturais e, que a escola precisa contemplar as culturas locais e da comunidade, citando o jornal, a divulgação científica e fala da multimodalidade que significa trabalhar texto escrito, rap, imagem, leitura e legenda de mapa, game, edição de vídeos, o protagonismo do estudante é importante.

LETRAMENTO DIGITAL: UM NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora o letramento digital na EJA seja algo ainda com grandes dificuldades, assim como qualquer modalidade de ensino, já é realidade sem volta, pensar essa possibilidade no currículo desses estudantes.

Conforme (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 78), “é possível concretizar na prática uma nova visão de currículo, por meio da construção de narrativas digitais, ainda que a criação de um novo futuro da sociedade se mostre embrionária”.

Rojo (2013) defende que os multiletramentos têm características importantes: eles contribuem para a interação, são colaborativos, transgridem as relações de poder determinadas; em especial as relações de propriedade das máquinas e das ferramentas.

Segundo Santos (2016), talvez seja um dos maiores desafios de se analisar as tecnologias digitais na prática pedagógica é o fato de que estas tecnologias naturalmente rompem com as paredes da sala de aula, com os muros da escola, ou seja, extravasam para fora da escola. Mas, para a autora, assim também é a EJA, ela precisa ir além da sala de aula e conversar em seu cotidiano com a sociedade. A inserção das tecnologias digitais na EJA pode intermediar essa conversa, pensamos que o seu posicionamento se dá pelo fato dos educandos da EJA, ao experimentarem as ferramentas digitais na escola, ganham mais confiança no seu manuseio e passam a enxergar o mundo através das mesmas também.

Conforme Curto (2011), ao discutir as tecnologias digitais vinculadas à aprendizagem, a compreensão que mais se destaca na fala dos professores entrevistados é de que a aprendizagem é o resultado do ensino, de um ensino que ocorreu subsidiado pelas tecnologias. Ou seja, é o uso das tecnologias que ajuda a promover uma boa aula, que por sua vez resulta na aprendizagem do aluno.

Curto (2011) busca investigar como o letramento digital é abordado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os resultados da pesquisa mostram que a escola parece ser o local onde o público dessa modalidade de ensino tem acesso ao computador e seus recursos, além de ser uma ponte de acesso tanto à escrita quanto ao uso do computador. Fora desse local, os alunos jovens e adultos, em geral, têm participação reduzida e até mesmo nula em práticas letradas que envolvem a escrita impressa e/ou digital, o que explica esta realidade, é o argumento das alunas que são mães, ao falar que elas preferem investir em cursos de informática para os filhos, por acreditar que este seja o caminho para um futuro melhor para eles, também pelo baixo poder aquisitivo, não possuem um computador ou outra ferramenta digital, pois as duras rotinas de trabalho e o pouco uso da escrita que eles fazem no cotidiano, inibem o uso dessas ferramentas mais avançadas.

Os dados da pesquisa, segundo Curto (2011), revelaram que, de fato, existe uma diferença entre os desempenhos dos alunos jovens e dos idosos, mas tal distinção não torna o rendimento de um melhor do que o do outro. Os resultados da pesquisa mostram que, em contexto de EJA, a prática situada no computador pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado sobre o uso dessa tecnologia.

Segundo Monteiro (2014) que não vê muitas possibilidades de sucesso de letramento digital na EJA, se a proposta da EJA Digital for analisada pela ótica da educação para todos, ela pode ser agrupada nas práticas educativas de inclusão, pois torna-se responsável por receber e se responsabilizar pela aprendizagem dos que não conseguiram sucesso dentro do processo regular de ensino, o que seria repetir o alijamento escolar existente nas escolas brasileiras desde seus primórdios. Porém, ela não descarta num futuro próximo, a inserção de letramento digital na EJA.

Conforme Moreira e Schlemmeler (2020), somente a tecnologia não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às tecnologias e ferramentas digitais (TD), importa alterar a forma como se pensa a educação, significa dizer, que é necessário saber utilizar a tecnologia com disciplina, não basta ter o instrumento, saber ligar e desligar, mas sim, saber utilizá-lo de modo crítico e formativo.

Segundo Silva (2015), para que todos os sonhos para EJA se tornem realidade, faz-se necessário políticas públicas que contemplem a aquisição de equipamentos tecnológicos, a exemplo de laboratórios de informática nas escolas para que a prática de letramento digital possa se efetivar e os educandos possam se inserir no mundo digital de forma mais sistemática, prática que está acontecendo na escola na qual atuamos, já com presença de alguns.

Orientamos os estudantes quanto ao modo de acessarem as postagens e como enviar as suas respostas ao professor pelo WhatsApp e plataforma, porque os resultados nos mostraram nesse período de pandemia, em que o vínculo entre professor e estudante ocorreu apenas online, que a orientação presencial para o aluno da EJA é necessária e, é a prática adotada atualmente para aqueles que vão à unidade escolar. Tais experiências e práticas pedagógicas que contemplam a realidade tecnológica social que coadunam com mudanças na qualidade da educação, principalmente podem favorecer a permanência dos educandos na escola, contribui na recuperação da autoestima dos educandos, possibilitando o desenvolvimento e autonomia

dos mesmos para apropriarem-se das tecnologias e usá-las não só na escola, mas no meio social que estão inseridos.

Constatamos uma realidade com possibilidades de sucesso na aprendizagem dos educandos deste nível de ensino, realidade que veio a se confirmar com a pandemia, o que parecia tão distante de nós, nos envolveu de um modo que não nos deixou escolha para comunicarmos em todos os setores, como no trabalho, na vida pessoal, no comércio, na educação, enfim com o mundo. Embora, mesmo diante das dificuldades, percebemos que em contexto de EJA a prática situada no computador e em outras ferramentas pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado.

O diálogo com a maioria dos autores desvelou uma realidade possível de se realizar, apresentando resultados como motivação do aluno, permanência na escola, construção da aprendizagem e do conhecimento, mostrou elevação da autoestima, maior segurança para manusear os instrumentos digitais, inclusão social e digital, melhorias no trabalho e autonomia.

Evidenciamos também que é possível o sucesso de letramento digital na EJA para a sua aprendizagem, porém com orientação presencial, com maiores possibilidades de alcançarmos o maior número de pessoas.

Destacamos aqui que está longe de conquistarmos o pleno sucesso de ensino e aprendizagem fazendo uso da tecnologia em sala de aula da EJA, porém continuaremos na busca da reinvenção da sociedade para o ensino e para sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p.57-82. Set/Dez 2012.

BRAGA, Alvaro Jose Pereira. Do Mobral ao Computador: A implantação de um projeto de informática educativa na Educação de Jovens e Adultos. 1996. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Metodologia de Ensino) - Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: CNE, 2000.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos da linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2011. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269331>. Acesso em: 10 de jul.2020.

FREIRE, Paulo. Desafios da Indignação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000. P. 40-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: 70. ed. Paz e terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: 26. ed. Paz e terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro/ São Paulo: 42. ed. Paz e terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: 3. ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.(Guia da Escola Cidadã; v. 5).

MONTEIRO, Lígia Di Bella Costa. **A educação de jovens e adultos digital: estudo de caso de uma metodologia como possibilidade emancipadora**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos. Santos, SP, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/722/2/LIGIA%20DI%20BELLA.pdf>
Acesso em: 29 de set. 2021.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. "Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife", **Revista UFG**, Goiânia,v.20, n.26, p.1-36, <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>; mai. 2020.

PEREIRA, Julio Cezar Matos. **Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola**. 2011. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de tecnologia educacional) –Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_34e41e10e3a665f703380f2b2625324b Acesso em: 04 de jun. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. Este vídeo foi produzido pelo programa Escrevendo o Futuro para o curso on-line Caminhos da Escrita. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 13 de jun.2020.

SANTOS, Flávia Andrea. A. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de educação matemática e tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20F1%C3%A1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2021.

SILVA, Marilda Coelho. **Letramento digital na educação de jovens e adultos em Esperança - PB**. 2015. 97f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2015. Disponível em: https://pos-gra_duacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2013/MARILDA-

[COELHO-DA-SILVA-LETRAMENTO-DIGITAL-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EM-ESPERANCA-PB.pdf](#) Acesso em: 29 de set. 2021.

CONTRIBUIÇÃO FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA PRÉ-ESCOLA

Ademilson Pereira Ribeiro¹, Luiza Azarias Venâncio²

RESUMO

O presente artigo processa uma reflexão teórica através de uma metodologia de matriz bibliográfica que busca trazer à tona as concepções de família e os caminhos de suas funções, estruturas e relações. Este artigo visa também entender o papel da leitura e do leitor no mundo atual, o qual distingue-se do leitor dos séculos passados. Para isso, dispôs-se da competência leitora como ferramenta da pré-alfabetização na pré-escola. E, mais ainda, precisou-se entender a contribuição da família na construção dessa competência leitora, uma vez que ela é habilidade indispensável na pré-alfabetização e, posteriormente, na própria alfabetização. Quando a competência leitora começa a ser desenvolvida na criança ainda em casa, pela família, a criança só tem a ganhar. Inserir a família no processo de alfabetização torna-se uma atitude lógica e beneficiadora do processo de alfabetização ainda com as crianças na pré-escola.

Palavras-chave: Família, competência leitora, alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este artigo foca na competência leitora e na contribuição familiar na sua construção. Sabe-se que a configuração familiar sofreu inúmeras transformações ao longo dos anos e é imprescindível que se conheça e entenda tais transformações para que se possa compreender a fim de facilitar as relações entre a escola e as famílias.

A escrita desse texto justifica-se pela importância que a leitura tem na transformação da vida das pessoas e da sociedade como um todo. Nesse sentido, é importante sempre elucidar que a leitura abre portas e caminhos que podem levar o sujeito-leitor ao sucesso em toda e qualquer instância de sua vida. Com o apoio familiar, essa fase poderá ser desenvolvida de forma bem mais fácil.

O primeiro argumento relata e explica as transformações nas configurações familiares afim de esclarecer como tais modificações podem influenciar na relação com a escola, com o desenvolvimento integral do aluno e na construção da competência leitora. O segundo título explana sobre a Educação Infantil, a leitura, e da própria competência leitora. Esse texto

¹ Professor Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais (FACICA)

² Discentes do curso de Pedagogia Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais (FACICA)

descreve, explica e relaciona cada item disposto de maneira clara e coesa. O terceiro e último texto esclarece como a relação família e escola pode contribuir para a construção da competência leitora e, conseqüentemente, com o desenvolvimento global do aluno.

Os objetivos propostos a alcançar por esse artigo foram, entre outros, elucidar e descrever quais são os benefícios do apoio familiar na construção da competência leitora e da aprendizagem das crianças.

Para que a realização desse trabalho fosse possível, usou-se o método de pesquisa hipotético-dedutivo a partir da análise de pesquisas bibliográficas dos autores Flávio Tartuce, Paulo Freire, Ana da Costa Polônia e Maria Auxiliadora Dessen, e Regina Zilberman. Para a base legislativa, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outras fontes legais relevantes.

EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E COMPETÊNCIA LEITORA

A competência leitora é uma habilidade da aprendizagem de importância indiscutível na educação. Essa competência é desenvolvida em vários níveis, de acordo com as capacidades e habilidades já desenvolvidas nos estudantes (RIBEIRO, 2022).

Conceituando a competência leitora, nos relatórios de avaliação Pisa (2004), encontra-se a seguinte definição: “A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

Todavia, o nível de competência leitora que deve ser abordado nesse artigo, se diz sobre o nível em que se encontra uma criança na fase da Educação Infantil, ou seja, crianças de 0 a 5 anos.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela atende crianças de 0 a 5 anos de idade e, por isso mesmo, integra ensino e cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, no art. 29, diz que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2016, p. 13)

Tem o objetivo principal de promover o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional nos pequenos. Além disso, objetiva também fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. É nesta fase, que as crianças começam a interagir socialmente com pessoas de fora do seu círculo familiar e comunitário (RIBEIRO, 2022).

A competência leitora, nessa perspectiva, vai além do pontuado acima, é preciso conceituar a competência leitora a nível da Educação Infantil. Então, faz-se necessário discutir sobre a leitura para que se entenda sobre a competência leitora a ser desenvolvida nessa modalidade educacional (RIBEIRO, 2022).

Nesse sentido, “ler é muito mais do que decifrar palavras” (CORREA, 2009, p.45), e percebe-se que as pessoas conhecem muito pouco ou quase nada dessa prática, menos ainda a utilizam como prática cotidiana e contínua.

A Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, diz que “leitura [...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento [...] e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2017, p. 72)

Nota-se que para a BNCC o conceito de leitura vai além das páginas de um texto escrito ou da decodificação do código da língua escrita, uma vez que esse documento trata também de definir as bases curriculares para a educação básica, incluindo a Educação Infantil e não se espera que uma criança de 4 ou 5 anos já saiba ler. Dessa maneira, o documento leva em conta outras formas de leitura que deve ser trabalhada já na Educação Infantil, como forma também de motivar a criança sempre a buscar mais e mais conhecimento.

No âmbito da Educação Infantil, deve-se entender que a leitura vai muito além do que simplesmente codificar e decodificar. A leitura, nessa modalidade, deve ser uma leitura que leve em conta o saber prévio daquela turma, daquelas crianças, para que a aprendizagem faça sentido.

Dessa forma, para Turchi e Silva a leitura “é um ato que requer intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto [...] a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem.” (TURCHI e SILVA, 2006, p. 62)

Para Souza, “leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto.” (SOUZA, 1992, p. 22)

Conforme afirma Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001, p. 11). Então saber ler é, além da decodificação do código escrito, uma reflexão, uma análise, uma compreensão de tudo o que está a nossa volta.

Freire ainda nos mostra em seu trabalho, através de exemplos do cotidiano, como lemos o mundo a todo tempo.

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados. (FREIRE, 2003, p. 5-6).

É assim que deve ser iniciada a aquisição da competência leitora na criança da Educação Infantil. Instigando-a a fazer uma leitura crítica de tudo o que está a sua volta, ou ainda, se valendo de outras formas de leitura, por exemplo, a leitura corporal, a leitura das expressões e sensações, tanto dela, como das pessoas que a cercam, dessa forma, ela estará sendo condicionada a uma leitura crítica, autônoma e questionadora, que são características básicas da competência leitora em qualquer dos seus níveis.

Diante do exposto, não pode ser negada a importância da leitura na vida do cidadão atual, enquanto crítico e ativo na sociedade. Na era digital é exigido mais do que nunca que os indivíduos se aperfeiçoem nas práticas leitoras, para que possam desenvolver capacidades e habilidades que permitam a eles se sobressaírem nessa nova era.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento da competência leitora se dará através da contação de história, da literatura de contos de fadas e histórias do universo infantil das crianças, através também de músicas, como ensina a ludicidade. A competência leitora é desenvolvida também através da linguagem e oralidade das crianças, uma vez que deve ser sempre estimulada durante a rotina da sala de aula, e clara, sempre levando em consideração a realidade e o conhecimento que as crianças já possuem.

A base para o desenvolvimento da competência leitora é formada com o indivíduo ainda criança, no seio familiar, e depois continuamente na escola, primeiro, é claro, na Educação Infantil.

COMO A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

A infância é o início e o alicerce de todas as aprendizagens que a criança construirá nos anos seguintes. É durante a infância que o desenvolvimento do indivíduo é mais evidente. Através das novas experiências, ele assimila e interage com o seu meio e com as pessoas ao seu redor, o que o auxiliará e o afetará, em suas aprendizagens cognitiva, motora, afetiva e psicológica.

Nessa fase, a criança divide a sua convivência com dois universos: o familiar e o escolar. A vivência com essas duas instituições contribui para a formação do sujeito completo e apto a adquirir novas experiências. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI, no Artigo 4º, conceitua criança como sendo

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o 2º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (BRASIL, 1996), a educação das crianças, além de ser dever do Estado, é dever da família também, por isso, é importante que a família e a escola tenham uma relação harmônica, cooperativa e de ajuda mútua, visando a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Quando há a parceria entre os pais e os professores a escola se torna um “ambiente de cooperação e respeito entre os profissionais e as famílias que favorece a busca de uma linha coerente de ação.” (BRASIL, 1996, p.67)

É responsabilidade da família instruir e preparar as crianças para a convivência pacífica em sociedade, uma vez que em casa devem ser aprendidos valores e princípios éticos que são indispensáveis. Além disso, “a criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais” (BRASIL, 1996, p. 21)

Já a escola e os professores devem ensinar e formar seus alunos, contribuindo para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Tanto a escola quanto as famílias têm a função de educar, cada qual levando em conta suas competências.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reafirma que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Portanto, é necessário que as instituições educacionais estabeleçam e mantenham um diálogo aberto e respeitoso com as famílias, tratando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo.

Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças começam a existir fora do ambiente familiar, pois, até então, conviviam somente com seus familiares, além de aprender a lidar com as diferenças, desenvolver sua personalidade e autonomia, criar laços de amizade e fazer constantes descobertas em diferentes áreas do conhecimento.

As escolas precisam conhecer, compartilhar e trabalhar conteúdos baseadas na riqueza das diversidades culturais da comunidade, pois “cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo e aprendizagem com as diferenças” (BRASIL, 1996, p. 77), bem como possibilita a aprendizagem de ações não discriminatórias e de atitudes não preconceituosas.

A comunicação e o diálogo entre a escola e as famílias não deve ser feita apenas em reuniões periódicas. Quanto menor as crianças, mais importante é essa troca de informações, que contribuirá para a segurança e tranquilidade tanto dos pais como das crianças. Sendo assim, “o planejamento deste momento — em conjunto com os pais e a ajuda de outros funcionários — é fundamental para o relacionamento de todos os envolvidos” (BRASIL, 1996, p.78).

Porém, a participação e comunicação com as famílias não deve ser algo monótono. As escolas podem apresentar formas variadas de atender as necessidades e interesses das crianças e seus pais e estratégias que visam uma maior integração das famílias na escola. (BRASIL, 1996).

Sabe-se que as duas instituições, escola e família, são indispensáveis e interdependentes para uma significativa aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A interação entre a escola e a família permite que o aluno tenha uma formação completa, pois possibilita ao educando relacionar coisas aprendidas em casa com o que está aprendendo na escola, tornando assim o ensino mais dinâmico, atrativo e significativo. De acordo com

Polônia e Dessen, “os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.” (POLÔNIA e DESSEN, 2005, p. 305)

Enfim, uma boa relação entre as famílias e a escola trará benefícios para ambas e, principalmente para as crianças. Não é função dos pais somente educar os filhos, é papel deles também preparar esta criança para viver bem em sociedade, tornando-se capaz de relacionar com as pessoas ao seu redor e de outras culturas também. E a escola deve complementar as aprendizagens adquiridas no ambiente familiar e ampliar novos horizontes e conhecimentos, contribuindo assim para a formação de um sujeito completo.

Conforme exemplificado, a competência leitora na Educação Infantil se dá pela leitura compreensiva de outras formas de textos, não somente pelos textos escritos ou pela codificação e decodificação dos símbolos linguísticos. Essas outras formas de leitura se desenvolvem por meios das expressões dos sentimentos e emoções, das músicas, que são instrumentos lúdicos da aprendizagem, e também, é claro da literatura infantil, dos contos e histórias infantis.

É através da leitura que o conhecimento abrange e diversifica, mas para alcançar seus objetivos a leitura deve ser incentivada na infância, para que as crianças aprendam desde cedo que ler é um ato prazeroso e valioso para seu aprendizado. Isso significa que a leitura deve, primeiro, ser ensinada e motivada dentro de casa, com as famílias.

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provem de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade. (ZILBERMAN, 1990, p.106).

A leitura quando ensinada na Educação Infantil torna-se um instrumento valioso para apropriação de conhecimentos relativo ao mundo escolar e fora dele. Conforme Cagliari, “a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação é decorrente de leitura”. (CAGLIARI, 2001, p.51)

Quanto à iniciação da leitura da criança na Educação Infantil é importante o papel mediador do professor, pois, será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaço adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. É papel do professor de Educação Infantil também, promover ações, projetos e estratégias para levar a leitura para dentro das casas das crianças, estimulando, assim, o desenvolvimento da competência leitora, entre outras habilidades, em trabalho conjunto entre as duas instâncias mais importantes da vida dos pequenos, a família e a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discorre sobre a competência leitora como habilidade importante da pré-alfabetização e sobre a contribuição familiar da mesma.

A competência leitora, enquanto habilidade, deve ser trabalhada e desenvolvida antes mesmo de a criança começar a frequentar a escola formal. Para isso, o papel da família nesse processo é indispensável, pois é ela a primeira escola da criança. Dessa forma, a família deve sempre estimular a leitura nas crianças, com textos escritos, imagens, músicas e diversas outras maneiras de leitura.

O primeiro texto trouxe as transformações nas configurações familiares e as consequências que tais mudanças podem acarretar para a relação família e escola e família e aprendizagem. O segundo texto trouxe aspectos normativos e legais da Educação Infantil, da leitura e da competência leitora. E o último texto conversou sobre a contribuição familiar no desenvolvimento da competência leitora ainda na pré-escola e levanta sugestões para que esse desenvolvimento se efetive, dispondo de estratégias e metodologias para que isso aconteça.

Conclui-se então, que o papel familiar no desenvolvimento global da criança é fundamental, principalmente na pré-escola. Dessa forma, é imprescindível que as famílias se interessem e busquem sempre uma relação cooperativa e de troca com a escola, tendo sempre como objetivo final, a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru/SP: EUDSC, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 de ago. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de ago. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CORREA, Vanessa Loureiro. **Estratégia de Leitura em Língua Portuguesa. Leitura: implicações conceituais**. Curitiba: Ibpx, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5 ed. 2001, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 337.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. Pisa 2004 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science. Paris: OECD, 2004.

POLÔNIA Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em Busca de uma Compreensão das Relações Entre Família e Escola**. 2005. p. 305. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/>. Acesso em: 19 de ago. 2021

RIBEIRO, Ademilson pereira. **MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 5º ANO**. In: Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais...Diamantina(MG) Online, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cobicet2022/512537-MAPAS-CONCEITUAIS-COMO-ESTRATEGIA-DE-DESENVOLVIMENTO-DA-COMPETENCIA-LEITORA-DE-ALUNOS-DO-5º-ANO>>. Acesso em: 30/08/2022

SÁ, Hugo Ribeiro. **Família Anaparental: Uma realidade ou ficção jurídica?** UNIFACS, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil. Volume único**. 3. ed. São Paulo: Método, 2013.

TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor Formado, Leitor em Formação Leitura Literária em Questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto. Série Confrontos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PEDAGÓGICO NECESSÁRIO E SIGNIFICATIVO

Ademilson Pereira Ribeiro ¹, Ana Luiza Carvalho Caiafa e Taiza Aparecida Silva ²

RESUMO

A prática docente como ponto de partida para a produção de conhecimento implica quatro pilares essenciais: reflexão, intencionalidade, problematização de resultados e suporte teórico. Todas essas dimensões são aplicadas ao contexto da produção de conhecimento que norteia o presente trabalho. Segundo o INEP, desde março de 2020, aproximadamente 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil. O cenário acelerou a transformação digital, a busca por soluções tecnológicas e trouxe à tona a necessidade da adaptabilidade para fazer a Inovação Educacional. Diante desse contexto, é essencial apresentar como as tecnologias educacionais expandem a experiência de aprendizado, tornando o ensino mais dinâmico e interativo para os alunos e demonstrar como a tecnologia pode ser uma grande aliada no desenvolvimento docente, ampliando e aprimorando as competências dos docentes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, educação, pandemia, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade do uso da tecnologia na educação para continuidade das atividades escolares durante a pandemia é uma das maiores inovações deste momento, pois é uma mudança que veio para ficar. De acordo com pesquisas sobre a educação na pandemia, apenas 4% dos alunos da rede privada e 26% da rede pública que estão com aula remota não possuem acesso à internet (INEP, 2020).

Ao mesmo tempo, o estudo revela outro dado importante para entender a utilização da tecnologia na educação: o principal modo de acessar os materiais de estudo é o celular com 64%, seguido pelo computador com 24%. Entender qual é a ferramenta de acesso aos materiais de estudo é essencial para traçar estratégias do plano de ensino com tecnologia na educação (INEP, 2020).

¹ Professor Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais (FACICA)

² Discentes do curso de Pedagogia Faculdade de Ciências e Tecnologias de Campos Gerais (FACICA)

Segundo o INEP, desde março de 2020, aproximadamente 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil. Os números mostram que a pandemia trouxe consequências enormes para a educação no país e no mundo (INEP, 2020).

Apesar de todos os desafios, é preciso garantir o acesso à educação, independentemente do local em que instituições de ensino, professores e alunos se encontrem geograficamente. O cenário acelerou a transformação digital, a busca por soluções tecnológicas e trouxe à tona a necessidade da adaptabilidade para fazer a Inovação Educacional (RIBEIRO, 2022).

É certo que a adoção de tecnologia na educação de qualquer instituição envolve o alinhamento com o Plano Político Pedagógico de cada ano escolar. Assim, a equipe pedagógica deve pensar em como incluir as inovações como um fator de favorecimento do aprendizado, desenvolvimento dos estudantes e liberdade para o professor construir o diálogo dentro da sala de aula (RIBEIRO, 2022).

A educação híbrida foi desenvolvida centralizada na experiência do aluno e busca criar uma relação positiva para o aprendizado. Dessa forma, a busca pelo conhecimento acontece no ambiente escolar e doméstico, integrando as vivências pessoais com o domínio dos conteúdos letivos (RIBEIRO, 2022).

A mudança para o ambiente híbrido só foi possível através das tecnologias disponíveis, focadas nas interações com o aluno e no incentivo ao engajamento em cada processo. Uma das metodologias utilizadas é conhecida por “Sala de Aula Invertida”, onde os alunos aprendem novos conteúdos em casa, por meio do ensino a distância, e utilizam o espaço da sala de aula para tirar dúvidas ou fazer exercícios.

Quanto aos objetivos, o presente trabalho será norteado por três: apresentar como as novas tecnologias educacionais expandem a experiência de aprendizado, tornando o ensino mais dinâmico e interativo para os alunos; demonstrar como a tecnologia pode ser uma grande aliada no desenvolvimento docente, ampliando e aprimorando as competências dos docentes; constatar que a escola que utiliza tecnologia na Educação é uma escola orientada para o futuro, e é uma realidade e precisamos aprender a lidar, visto que a tecnologia está transformando diversas áreas e a escola não pode ficar para trás.

O impacto da pandemia na educação, traz à tona a discussão sobre a urgência de mecanismos para a implementação da educação a distância em nosso país. Sabe-se que a

tecnologia é um fator primordial no que diz respeito à evolução digital, permitindo experiências proveitosas especificamente no âmbito educacional (RIBEIRO, 2022).

No entanto, diante do contexto em que o mundo se depara, com uma realidade caótica sem precedentes de uma pandemia causada pelo Covid-19, que se instalou no mundo, fechando ou alterando diversos setores dentre eles o educacional, onde milhares de crianças ficaram impedidas de ir à escola (BIRMAN, 2021).

Contudo, as instituições educacionais se empenham na busca de novas modalidades de estudo, como o suporte das tecnologias digitais. Assim, professores e alunos tiveram que se adaptar às aulas a distância e utilizar toda a criatividade para dar continuidade às atividades escolares, utilizando para isso a Rede Mundial de Computadores, Internet que foi um diferencial neste processo e os diversos recursos tecnológicos disponíveis (BIRMAN, 2021).

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PEDAGÓGICO NECESSÁRIO E SIGNIFICATIVO

Longe de consistir em uma opção feita arbitrariamente, a temática da tecnologia e educação tornou-se uma realidade para o enfrentamento da pandemia, experiência privilegiada de produção de conhecimento. Nesta perspectiva, Pimenta (1999) elenca três tipos de saberes docentes: aqueles referidos aos conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes – também chamados de conhecimentos específicos -; os saberes pedagógicos constituídos pelos conhecimentos que possibilitam ao profissional realizar o trabalho de ensinar em todos os contextos nos quais se desenvolve e, por fim, os saberes da experiência constituídos pelos conhecimentos que o profissional da educação constrói ao longo de sua vida profissional.

Desses três saberes apontados por Pimenta (1999), deve-se dizer que todos foram essencialmente importantes durante a jornada de enfrentamento da pandemia da COVID-19. Além disso, a centralidade da investigação sobre a prática para a conversão dos saberes dela advindos em conhecimento também foi se impondo dia a dia na sala de aula. Confirmando o que já asseverava Nóvoa (2001): “análise sistemática da prática, uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e nas situações de formação”.

Conforme se depreende desse raciocínio, a reflexão sobre a prática pedagógica como ponto de partida para a produção de conhecimento na educação é essencial. A adoção de uma postura reflexiva em relação à prática, segundo Pimenta (2005):

O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2005, p.31-32)

Assim, a opção por tomar a prática docente como ponto de partida para a produção de conhecimento implica quatro pilares essenciais: reflexão, intencionalidade, problematização de resultados e suporte teórico. Todas essas dimensões são aplicadas ao contexto da produção de conhecimento que norteia o presente trabalho.

Nessa linha de pensamento, o avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador (RIBEIRO, 2022).

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (RIBEIRO, 2022).

No entanto, muitos professores ainda veem a tecnologia em sala de aula como mais uma ferramenta de ensino onde por muitas vezes, aplicam a mesma metodologia tradicional de ensino o que pode significar um retrocesso diante dos avanços tecnológicos no qual vivemos (BACICH, 2015).

A utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltadas principalmente para a realidade na qual vivenciamos. A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse (BACICH, 2015).

As metodologias utilizadas em sala de aula foram adaptadas para utilização das tecnologias de forma ativa, assim como a curadoria de recursos midiáticos que pudessem ser inseridos em suas aulas que fossem de fácil entendimento para os educandos assim como a linguagem utilizada para a comunicação a distância. Quanto a comunicação mediada por meios

tecnológicos a distância, segundo Quintas Mendes (2010) e outros autores, ao contrário do que se pensava, pode:

Apresentar uma coloração socioemocional muito forte, em muitos aspectos não inferiores à comunicação face-a-face, sendo bastante favorável à criação de comunidades de aprendizagens com relações sociais fortes e desempenhos de tarefa comparáveis à comunicação presencial. (QUINTAS-MENDES et al, 2010, p. 258)

A readaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças para além da linguagem, mas como a forma de se relacionar mudou em vista da qual normalmente era utilizada. Segundo Kenski (2003),

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2003, p. 67).

Além da utilização de diferentes recursos, muitos professores confrontaram-se com a dificuldade de acesso, por parte de muitas famílias onde não possuíam uma alternativa a não ser um telefone com o aplicativo de mensagens instantâneas. A curadoria de recursos realizadas por educadores no qual, os professores e alunos possam em conjunto trocar informações de forma proveitosa, é essencial para que o processo possa acontecer (RIBEIRO, 2022).

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: Criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula (RIBEIRO, 2022).

Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico. Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2005).

Diante desse complexo contexto histórico, professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobrem sobre o funcionamento de

ferramentas tecnológicas. Com aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância (KENSKI, 2003).

A insegurança gerada entre o corpo docente pode ser dividida em fases. A inquietação dos professores com questões mais técnicas, como, por exemplo, dar aula online, gravar vídeos e como os alunos irão acessar o material em casos em que não contam tecnologia em casa, soma-se a uma preocupação com a participação dos estudantes (KENSKI, 2003).

Em contrapartida muitos professores se destacaram no desenvolvimento de suas atividades assim como se tornaram parceiros e inspiração para outros educadores no desempenho e criatividade na criação de recursos audiovisuais pedagógicos no ensino remoto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, conclui-se que a aplicação das tecnologias digitais, em especial durante a pandemia da COVID-19, foi essencial. Assim, o professor teve muito mais chances de ensinar através dos jogos e brincadeiras, extrapolando a mera aplicação de conteúdos, que até esse momento histórico, foram feitos sempre por meio de cópias, o que torna a aula cansativa e desgastante tanto para o professor quanto para o aluno.

Durante a pandemia da COVID-19, o professor, na medida do possível, teve levar o aluno a pensar, raciocinar, criar situações para interagir com seus colegas. Tudo isso mediado pelo uso pedagógico das tecnologias digitais. Teve que dar significado às suas aulas, usando o lúdico de acordo com a realidade, pois assim ficará mais fácil da criança investigar, identificar e resolver os problemas, sempre lembrando que se devem seguir regras para isso.

Destacou-se, claramente, a certeza de que diante do uso pedagógico das tecnologias digitais, a atitude do aluno é de um ser ativo que participa com mais entusiasmo melhorando o processo de aprendizagem. Assim, as aulas ficam mais atraentes, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e do raciocínio lógico, seguindo metodologias apropriadas para que assim, sejam alcançados os devidos objetivos de se construir uma aprendizagem significativa para os alunos.

Por fim, fica bem claro, porém, que algumas explicitações de dúvidas interpretativas aqui apresentadas são, na verdade, grandes exigências de desvendamento dessas realidades que se pretende compreender para transformar. Logo, este trabalho não acaba aqui, ele simples

amplia mais um pouco o horizonte de discussão, conforme já dizia Eduardo Galeano, em “Para que serve a utopia?”:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BIRMAN, Joel. **O trauma na pandemia do Coronavírus: Suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo - SP : Papyrus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001. 111p.

NOVAK, J. D. **Uma nova teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1980.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Revista Horizontes. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br>

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUINTAS-MENDES, Antonio et al. **Comunicação mediatizada por computador e educação on-line: da distância à proximidade**. In: SILVA, Marco et al (orgs.). Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Walk, 2010

RIBEIRO, Ademilson pereira. **MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 5º ANO..** In: Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais...Diamantina(MG) Online, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cobicet2022/512537-MAPAS-CONCEITUAIS-COMO-ESTRATEGIA-DE-DESENVOLVIMENTO-DA-COMPETENCIA-LEITORA-DE-ALUNOS-DO-5º-ANO>>. Acesso em: 30/08/2022

QUANDO A GOVERNAMENTALIDADE ADENTRA OS ESPAÇOS ESCOLARES: COMPETITIVIDADE E PERFORMATIVIDADE EM MICHEL FOUCAULT

Ademir Henrique Manfré¹

RESUMO

Este artigo submetido ao II Congresso Internacional Movimentos docentes trata do tema governamentalidade e suas manifestações no contexto escolar. Pretende-se refletir sobre como a cultura do empreendedorismo adentra nos espaços formativos, produzindo formas de governo de si. Partiu-se da seguinte problematização: quais os objetivos da cultura do empreendedorismo, manifestada pela competitividade e performatividade, nas escolas? A partir do estudo do conceito de governamentalidade de Foucault, principalmente no texto Segurança, Território e População, procurou-se questionar o papel desempenhado pela racionalidade pedagógica nas formas de condutas de si. Como contraponto, apresenta-se a crítica como forma de resistência às técnicas de governo.

Palavras-chave: cultura do empreendedorismo, governamentalidade.

WHEN GOVERNMENTALITY ENTERS SCHOOL SPACES: COMPETITIVENESS AND PERFORMATIVITY IN MICHEL FOUCAULT

ABSTRACT

This article, submitted to the II International Congress on Teacher Movements, deals with the subject of governmentality and its manifestations in the school context. In this way, it is intended to reflect on how the culture of entrepreneurship enters the training spaces, producing forms of self-government. The starting point was the following questioning: what are the objectives of the culture of entrepreneurship, manifested by competitiveness and performativity, in schools? From the study of Foucault's concept of governmentality, mainly in the text Security, Territory and Population, we tried to question the role played by pedagogical rationality in the forms of conduct of the self. As a counterpoint, criticism is presented as a form of resistance to government techniques.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da “Faculdade de Ciências e Tecnologia” – FCT, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professor da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente” – FACLEPP e do PPGE da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. ademirmanfre@yahoo.com.br

Keywords: culture of entrepreneurship, governmentality.

INTRODUÇÃO

O artigo que aqui se apresenta ao II Congresso Internacional Movimentos Docentes – por uma educação transformadora, neste ano de 2022, versa sobre o tema governamentalidade e suas manifestações no contexto escolar. A partir da fundamentação foucaultiana, pretende-se refletir sobre como a cultura do empreendedorismo adentra os espaços formativos, produzindo formas de governo de si e dos outros. Partiu-se da seguinte problematização: quais os objetivos da cultura do empreendedorismo, manifestada pela competitividade e performatividade, nas escolas? Tomando o estudo do conceito de governamentalidade, de Michel Foucault, principalmente no texto “Segurança, Território e População”, procurou-se questionar o papel desempenhado pela racionalidade pedagógica nas formas de condutas de si. Como contraponto, apresenta-se a crítica como forma de resistência às técnicas de governo.

A expressão “empreendedorismo” tem ganhado destaque nos últimos anos principalmente com o desenvolvimento do discurso empresarial. De acordo com os autores da área de administração empresarial, o perfil do empreendedor é postura ousada, criativo, determinado, capacidade de aprender a empreender, liderança (DOLABELA, 1999).

Quando transposto para o contexto educacional, os argumentos empresariais sugerem que “a educação empreendedora deve começar na mais tenra idade porque diz respeito à cultura que tem o poder de induzir a capacidade empreendedora” (DOLABELA, 2003, p. 15).

Desse ponto de vista, nos últimos anos, diversas iniciativas de implantação do empreendedorismo nas escolas têm surgido, seja como tema transversal, seja como disciplina.

Há de se ressaltar também a influência das organizações não governamentais. A Júnior Achievement (J.A), que é uma associação educativa sem fins lucrativos criada pela iniciativa privada, afirma que é importante “despertar o espírito empreendedor nos jovens ainda na escola, proporcionando uma visão clara do mundo dos negócios” (JÚNIOR ACHIEVEMENT, 2012, p. 15).

No Brasil, quando o assunto é empreendedorismo na escola, Fernando Dolabela, consultor e autor de vários livros, é o que mais se destaca. Autor de vários projetos, tais como “Oficina do empreendedor”, “Pedagogia empreendedora” e livros, tais como “O segredo de Luísa”, voltado para estudantes, e “Oficina do Empreendedor”, direcionado a professores, Dolabela criou projetos de desenvolvimento e fomento do empreendedorismo nas escolas brasileiras. Em uma rápida consulta em seu blog, nota-se que o empreendedorismo é entendido como panaceia para todos os problemas que acometem a escola contemporânea.

Como se vê, é inegável o fato de que há um movimento de introdução do empreendedorismo como componente curricular na educação brasileira por meio de projetos como o da “pedagogia empreendedora” ou Projeto de vida, ou mesmo por iniciativas próprias dos gestores educacionais com parcerias com organizações e empresas estritamente privadas (DOLABELA, 2003, p. 96).

Os estudos que defendem a inserção do empreendedorismo na educação escolar justificam que se todos os estudantes tiverem uma cultura empreendedora, redundará na melhoria do desenvolvimento econômico do país. Nota-se uma posição nitidamente adaptacionista e utilitarista da educação escolar, priorizando a formação de indivíduos economicamente produtivos, porém, politicamente submissos.

Assim, tem-se como objetivo geral refletir sobre o modo como os dispositivos empresariais adentram nos espaços formativos, orientando os currículos escolares na perspectiva da eficiência, da competitividade e da produtividade.

É nesse contexto que se insere o debate sobre o Projeto de Vida.

METODOLOGIA

Este ensaio é resultado de pesquisas e estudos realizados junto à disciplina de Filosofia da Educação por mim ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE e também junto ao Grupo de Estudos de Filosofia e Formação de professores da Universidade Estadual Paulista/UNESP/PP. A análise metodológica consistiu no levantamento de artigos científicos em bases científicas da Scielo, livros, debates realizados junto à disciplina e eventos acadêmicos que sustentaram o estudo aqui apresentado. Como proposta analítica, pautamo-nos nos estudos de Michel Foucault sobre o conceito de governamentalidade e de crítica, os quais forneceram os elementos de crítica para o debate proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em algum momento da vida, já nos deparamos com os seguintes questionamentos: o que você quer ser quando crescer? O que você almeja para o futuro? Qual o seu projeto de vida?

A escola, enquanto espaço formativo privilegiado na construção do futuro dos estudantes, é convocada a desenvolver um conjunto de competências (racionais e socioemocionais) e de habilidades específicas cujo objetivo é preparar os indivíduos para a nova cultura requerida pelo século 21: a do empreendedorismo (NOSELLA, 2010). Assim,

desempenho, empreendedorismo, protagonismo são as palavras-chave que passam a gerir as propostas formativas atuais.

Para exemplificar o debate, mencionamos a pesquisa intitulada “Projeto de Vida” desenvolvida pela Fundação Lemann com apoio do Movimento Todos pela Educação, que apontou que há uma grande desconexão entre o que século 21 exige dos indivíduos, em termos de formação, e o que é ensinado nas escolas brasileiras.

Foram muitas as “queixas” encontradas, afirmam os organizadores. Para citar algumas: “a escola é conservadora, atrasada, não prepara, não identifica ou proporciona ao aluno descobrir suas aptidões” (LEMANN, 2014, p. 47).

“Mais oportunidade profissional, com oportunidade de estágio em empresas públicas e privadas para saber como se preparar para o futuro”. “Com 18 anos você não está preparado para o mercado de trabalho. Você vivia no colégio, com pessoas de 50, 60 anos”. (adolescentes participantes da pesquisa) (LEMANN, 2014, p. 83).

Na visão dos estudantes, os docentes não despertam os interesses dos discentes por estarem desalinhados aos imperativos postos pelo século 21, tais como: inovação, comportamento empreendedor, invenção e criatividade. Assim, “parte dessas questões geram antipatia pelo professor e, automaticamente, desinteresse pela matéria” (LEMAN, 2014, p. 50).

Nesse debate, nota-se a insistente defesa de que o investimento permanente em si pode promover mais competências, desempenho e habilidades, gerando a empregabilidade no futuro. Assim, o empreendedorismo é incentivado por técnicas de marketing pessoal, isto é, pela gestão da vida diante do modelo empresarial. Logo, essa lógica deve ser seguida por todos/as, uma vez que se apregoa a ideia de que quanto maior o investimento na aquisição de competências e de habilidades, maior será o potencial formativo dos estudantes. O melhor então é que a escola se espelhe na empresa! As sugestões priorizam a reflexão dos estudantes sobre o aprender a conhecer, “o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Embora os Quatro Pilares da Educação orientem toda a dinâmica a ser construída com os alunos, em determinados momentos, alguns serão mais evidenciados” (SÃO PAULO, 2013, p. 7).

De acordo com Danza (2019), o conceito de Projeto de Vida está baseado nas obras do psiquiatra austríaco Victor Frankl, que se interessou pela questão do sentido da vida. Além desse, Damon, Menon e Bronk subsidiaram o conceito de Projeto de Vida pelo viés dos objetivos de vida.

A partir dessas primeiras investigações – e na contemporaneidade com a atuação intensa das instituições privadas – o Projeto de Vida tornou-se um dos eixos da formação escolar. Nesse debate, o Projeto de vida é pensado com o intuito de contribuir para a formação integral dos

escolares, evidenciando que o governo da vida é essencial para que os indivíduos atinjam o sucesso almejado.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, a escola é convocada a preparar os estudantes diante dos desafios do mundo contemporâneo, repleto de imprevisibilidades.

O Projeto de vida não é apenas escolha profissional, tampouco está dissociado do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo e reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo de sua trajetória (PEREIRA; TRANJAN, 2020, p. 32).

Pesquisadores como Fraiman (2009), Gonçalo (2016) e Damon (2009) defendem a relação entre Projeto de vida, empreendedorismo e preparação para o mercado de trabalho competitivo. Afirmam que a escola deve estar atenta a isso. De que maneira? Responderemos a partir do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta sobre Projeto de Vida.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas do exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017a, p. 3).

Pelo exposto, nota-se que o Projeto de Vida aparece como componente formativo privilegiado na BNCC, propondo condições e orientações para que professores e estudantes reflitam sobre seus objetivos diante da sociedade competitiva e inovadora do século 21.

Para exemplificar o que estamos tratando, citamos a pesquisa “Nossa escola em (re) construção¹”. Realizada pela organização Porvir, responsável por uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais no Brasil, contou com a participação de 160 mil estudantes da rede paulista de Educação Básica. Essa pesquisa concluiu que 87% dos estudantes almejavam receber orientações sobre escolha de sucesso em suas vidas. De acordo com a pesquisa, defende-se a ideia de que o Projeto de vida, como componente formativo, é um espaço privilegiado para a geração de competências específicas para o estudante alcançar o almejado sucesso.

Além da Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017b), que trata da reforma do ensino médio, também trouxe o Projeto de Vida enquanto componente central na formação dos estudantes. Com a justificativa de que o ensino médio é desconectado

¹ Para mais informações, consultar: <https://porvir.org/nossaescola/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

da realidade do jovem brasileiro, a Lei surgiu com o propósito de tornar a escola mais “atrativa” e “flexível” (justificada pelos Itinerários formativos propostos pela lei), auxiliando o estudante nos primeiros passos da escolha profissional. Pelo exposto, o Projeto de Vida surge com a promessa de fomentar o protagonismo e a autonomia dos escolares no processo formativo escolar, defendem seus interlocutores.

Não é por acaso que a BNCC do Ensino Médio está articulada diretamente à Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017b) propondo as seguintes competências e habilidades: “cooperação, compreensão, domínio de tecnologias, empreendedorismo e autoconhecimento, estimulando os indivíduos a refletirem sobre seus papéis na sociedade” (BRASIL, 2017b, p. 2).

Para que essas competências e habilidades sejam alcançadas, o Projeto de vida é eleito como planejamento essencial sobre o futuro, desde que esteja alinhado às transformações do mercado competitivo, defendem seus interlocutores. De forma otimista, os defensores do Projeto de vida (Fundação Leman, a BNCC, Instituto Porvir, entre outros) justificam-no como meio pelo qual a escola deve organizar e desenvolver suas práticas. Nada deve escapar dessa orientação. “Ter um Projeto de vida é refletir sobre o que se quer no futuro e planejar ações concretas para chegar lá” (SÃO PAULO, 2013, p. 7). Capturados pelo discurso econômico, o sucesso ou o fracasso depende única e exclusivamente de metas que o estudante necessita alcançar, enfatizando que todos devem ter um Projeto de vida, tornando-se empresários de si.

O discurso empreendedor também é justificado dentro do debate das políticas educacionais. Dois documentos publicados pelo governo federal chamam a atenção: o parecer CNE/CEB nº 13/2010 (BRASIL, 2010), que tratou da inclusão do empreendedorismo como componente curricular desde a Educação Infantil, e o decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), que instituiu a nova estratégia nacional de Educação Financeira (ENEF) e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira. Exemplificando o debate sobre empreendedorismo na escola, destacamos o Programa de Educação Empreendedora voltado a crianças do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental utilizado por muitas escolas privadas de São Paulo: *Max, o empreendedor*. O objetivo do referido programa é fomentar o talento das crianças identificando características empreendedoras, valorizando comportamentos estratégicos e incentivando a elaboração de Projetos de Vida. Dito de outro modo, desde a primeira infância, há o incentivo e a valorização do investimento em capital humano, vendendo a ideia de que para ser um vencedor na vida é necessário empreender logo no início, sem medos (DOLABELA, 2015).

Villela (2005, p. 37) pontuou que a escola comprometida com o sucesso do estudante necessita seguir princípios-chave no quesito empreendedorismo: “eficiência, suficiência,

consistência e parcerias”. O conceito de competências formulado por Perrenoud (2000) é utilizado como referência por outros autores, inclusive brasileiros como Dolabela (2015) e Villela (2005) tratados neste ensaio. É nessa perspectiva que Perrenoud (2000) propôs o desenvolvimento de competências como recursos indispensáveis à educação requerida pelo século 21. Segundo o autor francês, o acúmulo de conhecimentos não garante a preparação do indivíduo para os novos cenários. É necessário aplicá-los, garantindo a integração dos indivíduos à cultura do desempenho.

Pela exposição acima, nota-se que ao indivíduo é depositada toda a responsabilidade em seu percurso formativo, desdobrado em práticas de autogoverno, de autoaprendizado.

Na mesma linha de raciocínio de Dolabela (2003), Carvalho (2004, p. 13) afirmou que é fundamental que a educação empreendedora pautar-se em três princípios básicos: “liderança, energia e percepções”.

Diante do exposto, é nítida a defesa de um discurso sedutor amparado no Projeto de vida a qualquer custo, consubstanciando a adesão a um estilo empreendedor de vida, adaptável, ao governo de si. Essa “lógica ocupa lugar tático no governo sob a noção de sujeito que empreende a si mesmo” (CALIXTO, 2013, p. 28). Nesse debate, nota-se uma captura dócil pelas técnicas de modelagem, deixando pouca margem à reflexão. Apenas competências técnicas são enfatizadas na proposta do Projeto de vida. Como apontado anteriormente, e enfatizado pelas pesquisas que apostam no Projeto de vida enquanto realização humana, resta à educação, no viés empreendedor, proporcionar a formação sedutora, vendendo-a como alternativa inovadora.

Assim, partimos do pressuposto de que o Projeto de vida, enquanto proposta formativa contemporânea, opera como dispositivo de controle pautado em bases econômicas, desprovido o indivíduo de crítica e de reflexão. Diferentes autores ligados à perspectiva crítica têm se opostos à abordagem empreendedora na escola, denunciando a visão técnica e utilitarista dessa Educação.

Ball (2010) pontuou que, na cultura do empreendedorismo, a performatividade exigida por seus adeptos é um meio de controle social, não permitindo aos indivíduos a possibilidade de reflexão e de crítica. De acordo com Torres (1996), trata-se de uma nova gestão da formação engendrada por organismos multilaterais alinhada a propostas de eficiência do sistema capitalista e à adequabilidade do indivíduo ao mercado de trabalho. Afonso (2009, p. 49) anotou que, no campo educacional, desde a década de 1990, as políticas educativas vêm adotando o “ethos competitivo com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Conforme exposto, trata-se da adequação da Educação aos interesses econômicos reduzindo a formação a fins pragmatistas e instrumentais, a exemplo do Projeto de vida, que prioriza competências como eficiência, desempenho, treinamento, gestão de si. Nessa proposta formativa, nada é discutido sobre a produção da reflexão e de resistências.

Em nosso entendimento, a educação pautada por elementos instrumentais traduz-se no que Foucault (2008) caracterizou como governamentalidade. Ressalta-se que não somos contrários à modernização e à inovação escolar. O que se evidencia no debate aqui proposto é o atrelamento do Projeto de Vida ao empresariamento de si.

GOVERNAMENTALIDADE E CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

O termo governamentalidade surgiu em Foucault no texto “Segurança, território e população”, curso ministrado pelo filósofo no *collège de France*, como tentativa de caracterizar as diferentes formas pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros.

Por esta palavra governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Nesse texto, o filósofo compreendeu que os sujeitos transformaram-se em agentes econômicos com a capacidade de valorizar e ampliar constantemente habilidades profissionais a fim de tornarem-se competitivos no mercado neoliberal. De acordo com Foucault (2008), trata-se do assujeitamento dos corpos às técnicas de governamentalidade. Nesse debate, fica cada vez mais nítida a administração de pessoas em que o poder de governo objetiva regular os indivíduos, torná-los corpos dóceis, formando indivíduos economicamente produtivos, porém politicamente submissos. Pensar a educação sob a perspectiva foucaultiana implica adentrar no problema da condução, da governamentalidade, dos dispositivos que a constituem.

Em Foucault (1984, p. 14), problematizar o hoje é entendê-lo como acontecimento compreendido como imprevisibilidades que abrem possibilidades diante da realidade. Assim, problematizar o hoje é desenvolver a interrogação crítica do sujeito: “é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações”.

Refletir sobre o presente problematizando-o é a proposta que Foucault (1984) apresentou ao sujeito de pensar, agir e projetar a vida ausente de determinismos e padrões pré-concebidos, uma vez que o discurso do “sujeito que problematiza deve converter-se em prática de vida, em modo de agir que estilizem a vida” (OLIVEIRA, 2011, p. 137). Nesse debate, chama-se a atenção para a problematização do presente diante das relações permeadas por

poderes e saberes oriundos de pedagogias que privilegiam a produção de corpos dóceis, de empresários de si.

Nesse momento da discussão, podemos acrescentar: qual a relação entre atitude crítica e modos de governamentalidade? No artigo “Qu’est-ce la critique?” Foucault (1995) se propôs a desenvolver a arqueologia da atitude crítica. Em sua concepção, a crítica como um elemento contrário às artes de governar desenvolveu-se por alguns caminhos. Historicamente, a atitude crítica teve seu início na pastoral cristã como forma de contraposição aos ensinamentos religiosos. Em seguida, Foucault (1995) anotou que a atitude crítica adveio do direito natural. Ou seja, não querer ser governado desse modo implicava recusar leis consideradas injustas. A atitude crítica consistia em se contrapor ao governo que tais leis exigiam. Por fim, Foucault (1995) considerou que a atitude crítica, ou seja, o “não querer ser governado” é a recusa das verdades, questionando-as daqueles que se dizem delas portadores. Assim, a atitude crítica implica o desassujeitamento na possibilidade de interrogar a verdade em seus discursos e práticas de domínio.

Diante do contexto de que sempre estamos frente a dispositivos de governamentalização da vida, é necessário “resistir ser governado por determinados agentes” (FOUCAULT, 1995, p. 6). Para Foucault (1995), a atitude crítica enquanto arte de resistência diante das formas de governo necessita desenvolver-se não apenas como exercício de interpretação do momento atual, mas como prática que sugere a relação do indivíduo consigo próprio. A atitude crítica nos moldes postulados por Foucault (1995, p. 6) traduz-se como “arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”.

No debate proposto, demarcou-se como a obediência irrefletida é mascarada pela ausência de contestação, inserindo o Projeto de vida como essencial à formação individual, ou melhor, à adaptação dos indivíduos aos imperativos neoliberais, ao governo de si. De acordo com Veiga-Neto (2011), Foucault (1995) evidenciou os limites da aceitação da condição humana em obedecer, assumindo uma posição de heteronomia. O que se pontua nesse debate é que a atitude crítica, enquanto prática formativa, encontra possibilidade de realização enquanto resistência às formas de governo de si. A crítica “teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo de que se poderia chamar a política da verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 18).

A perspectiva filosófica assumida neste trabalho para estudar o tema do Projeto de vida e a crítica como atitude se traduz como proposta pela qual os indivíduos podem resistir às técnicas de controle de si que tentam governá-los. Assim, relacionando a problematização do

Projeto de vida às contribuições teóricas foucaultianas, é possível resistir às técnicas de governmentação, recusando as formas de conduta de si e dos outros, principalmente nos dias atuais em que a Pedagogia do aprender a aprender, aliada ao capitalismo neoliberal, gerencia as subjetividades, negando a criticidade e a contraconduta.

CONCLUSÃO

Fomentou-se, na presente discussão, a crítica sobre o presente e a relação que o sujeito estabelece com o empreendimento de si. O conceito de governamentalidade serviu de suporte para refletir sobre o modo como as propostas formativas atuais, a exemplo do Projeto de vida, endossam a produção de subjetividades assujeitadas. Problematizar o presente criticamente em busca de reformulações contínuas das subjetividades é a possibilidade que Foucault (2008) oferece ao sujeito para resistir às formas de assujeitamento. Em nosso entendimento, desenvolver a atitude crítica é ultrapassar o previamente designado por programas e propostas educativas alinhadas ao gerenciamento subjetivo.

Assim, resistir às formas de governamentalidade da vida é insistir na produção de outras subjetividades que não aquelas provenientes do Projeto de vida. Rejeitar esse sujeito empreendedor de si (adestrado, adaptado, controlado, produtivo e competitivo) – que foi transformado para ser governado – é apostar na vida para além das formas de governo atuais, possibilitando a crítica e a contraconduta.

Os sistemas educativos “se nos conformam a esta subjetividade podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida” (GALLO, 2017, p. 92).

Referências

- ACHIEVEMENT, Júnior. **Relatório anual** (educação 4.0: proposta comercial). São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.jabrasil.org.br/materiais>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 2, n. 35, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 13 set. 2021.
- BRASIL (2010). **Parecer CNE/CEB nº 13/2010**. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL (2017a). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL (2017b). **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL (2020). **Decreto nº 10.393**, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Brasileira – FBEF. Diário oficial da União, Brasília, 10 de junho 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm . Acesso em: 14 set. 2021.

CALIXTO, Cláudia. **Querer, obedecer e empreender**: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final século XVIII e início século XIX). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da USP – FEUSP, 2013.

CARVALHO, Denise. **Variáveis associadas ao perfil empreendedor**: relações com modelos familiares e formação empreendedora. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna. C. **Projeto de vida e educação moral**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP – FEUSP. São Paulo: 2019.

DOLABELA, Fernando. **Empreendedorismo sem fronteiras**. Rio de Janeiro: alta Books, 2015.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na Educação Básica voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21ª ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica?** Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Tradução de Gabriela Borges. Edições texto e grafia, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAIMAN, Leo. **O jovem**: como orientá-lo para construir seu projeto de vida. São Paulo: Esfera, 2009.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 66, p. 77-99, out./dez 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53865>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GONÇALO, Mariana F. **Projeto de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da Teoria dos modelos organizadores do pensamento. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da USP – FEUSP. São Paulo, 2016.

LEMANN, Fundação. **Projeto de Vida**: relatório técnico. São Paulo, 2014.

NOSELLA, Paulo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v. 12, nº 16, p. 37-56, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7435>. Acesso em: 13 out. 2021.

- OLIVEIRA, Gilberto. **Cuidado de si e hermenêutica do sujeito em Michel Foucault**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.
- PEREIRA, Willian; TRANJAN, Pedro. **Orientação pedagógica para o trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular**. Coordenação de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF, 2020.
- PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências e habilidades para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORVIR. **Pesquisa nossa escola em (re) construção**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://porvir.org/nossaescola/>. Acesso em: 23 dez. 2021.
- SÃO PAULO. **Projeto de vida: ensino fundamental, anos finais**. Programa São Paulo faz escola. São Paulo: SEE, 2013, v. 2.
- TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Luís (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-191.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VILLELA, Cláudia. **Empreendedorismo na escola**. São Paulo: Artmed, 2005.

TIRINHA: FERRAMENTA DIDÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

Adilma Gomes da Silva Machado¹, Fabíola Jerônimo Duarte², Inayara Élide Aquino de Melo³, Reginaldo Pedro de Lima Silva⁴, ORIENTADOR: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva⁵

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir e discutir sobre as contribuições do gênero textual tirinha para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos do Ensino Fundamental II. Este trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa através de um estudo de campo, uma vez que pretendemos analisar metodologias, a partir das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Pois, sabemos que os alunos surdos inseridos no processo educacional, em escolas inclusivas e, sobretudo, em salas regulares, juntamente com os alunos ouvintes, não garante a efetivação do aprendizado, o qual consideramos o aprendizado de suma importância para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Para tanto, nos aportamos nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2008), Karnopp (2011), Marcuschi (2008), Quadros (1997), Skliar (2001), dentre outros autores. Consideramos esta pesquisa de suma importância para o desenvolvimento de ações que venham auxiliar o processo educacional dos surdos do Fundamental II.

Palavras-chave: Gênero textual tirinha, língua portuguesa L2, surdo.

INTRODUÇÃO

Os estudos que norteiam as práticas do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, como também em outras disciplinas, têm se mostrado, em muitas vezes, ineficazes, pois agregam metodologias voltadas ao sujeito ouvinte. Dessa forma, é preciso planejar estratégias voltadas ao ensino e à aprendizagem do aluno surdo, que venham contribuir com os aspectos culturais desses sujeitos e, logo, é através da cultura do sujeito que se consegue trabalhar as suas singularidades.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo discutir questões partindo da experiência no processo de formação do leitor surdo. Nesse sentido, propomos, então, uma abordagem com

¹ Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

² Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

³ Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

⁴ Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

⁵ Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

estratégias didáticas através do gênero textual: tirinha, uma vez que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, dos ouvintes e surdos (MARCUSCHI, 2005, p.19). Dessa forma, é importante que os surdos tenham acesso à formação como leitor, tendo o gênero textual para a aquisição da Língua Portuguesa, no entanto, faz-se necessário pensar em um ensino de língua com significado e que permita ao sujeito surdo, a apropriação de uma linguagem que é tão comum na sociedade, nas relações, no dia a dia de todos os sujeitos, ouvintes ou surdos, pois:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, p.34, 1997).

Desse modo, faz-se necessário pensar no ensino de Língua Portuguesa que respeite as singularidades dos alunos surdos. De acordo com Bakhtin (2003 [1952/53]) trabalhar com gênero significa abrir a escola para o mundo, para a língua(gem) como de fato ela é, uma vez que sempre agimos por meio de um gênero. Pensando assim, este trabalho vem propiciar discussões e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos do fundamental II e o que no diz a BNCC acerca do ensino e aprendizado através dos gêneros textuais.

Pois, sabemos que o primeiro contato com um texto escrito por um surdo é, em geral, para um sujeito ouvinte, que, geralmente, desconhece as singularidades dos surdos. Uma vez lembrado que a percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, tendo ele, portanto, restrito ou nenhum acesso à modalidade oral do português, o ouvinte ainda se surpreende com o fato de que o surdo escolarizado demonstre domínio tão restrito da Língua Portuguesa, que está língua seja tão opaca ou que anos de escolarização não tenham o efeito esperado nestes sujeitos.

O fato de os alunos surdos estarem inseridos no processo educacional, em escolas e salas regulares, juntamente com os alunos ouvintes, não garante a efetivação do ensino dos surdos; a metodologia aplicada em sala de aula regular é voltada para os alunos ouvintes. Como também a presença do intérprete de língua de sinais não garante que o surdo aprenda facilmente os conteúdos, já que não são oferecidas condições especiais para que ele adquira o conhecimento (LACERDA e LODI, 2009).

Assim, quanto às dificuldades linguísticas que os alunos com surdez enfrentam no seu dia a dia, se dá justamente pela falta de conhecimento da Libras por parte de alguns profissionais da educação regular em que os alunos surdos estão inseridos. Dessa forma, o que encontramos é discurso acerca da realidade dos alunos com surdez, em que os surdos têm pouco ou nenhum conhecimento quanto a escrita da Língua Portuguesa, por isso não conseguem realizar atividades com propostas de leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

A relação que entrelaça o sujeito surdo e o mundo é essencialmente visual, pois sabemos que a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, sendo a língua materna dos mesmos. Assim, os surdos terão o contato com o aprendizado através do visual, com possibilidades de um aprendizado de fato. Com isso, as práticas pedagógicas que utilizam estratégias de ensino que venham com propostas visuais, é rica de significados para os surdos, dessa forma acredita-se que o uso do gênero textual: tirinha, facilitará o ensino e aprendizado dos surdos e esse, auxiliará na sua formação como leitor.

Diante da realidade, faz-se necessário que as escolas propiciem o ensino de Língua Portuguesa como L2, com práticas de letramentos que privilegiem as experiências visuais, com isso, os alunos poderão desenvolver as habilidades linguísticas, que serão adquiridas com estratégias planejadas para as experiências culturais do aluno surdo. Assim, podemos trabalhar a escrita dos alunos, apresentando o português na modalidade escrita de forma contextualizada, estruturada e com sentido, sempre respeitando a realidade de cada aluno, pois sabemos que as dificuldades são distintas, e são através das dificuldades dos alunos surdos que podemos realizar os planos estratégicos de ensino, a fim de contribuirmos com o processo de ensino e aprendizado desses sujeitos.

É importante mencionar que essa aprendizagem deve ser fundamentada em bases teóricas, como também para os envolvidos no processo educativo, pois é determinante não somente compreender o nível linguístico da Língua Portuguesa, como também conhecer e saber que o princípio do ensino deve estar ancorado nas variedades que coexistem vinculadas à vida social dos alunos surdos.

As experiências vivenciadas pelo sujeito surdo são visuais, assim, os alunos surdos precisam de metodologias que venham desenvolver a sua língua natural para a partir de aí aprender uma outra língua. Partindo desse pressuposto, a grande sensibilidade visual do surdo

propicia uma melhor interação com práticas de letramentos que venham com estratégias voltadas para um ensino que utiliza recursos visuais.

Neste trabalho de pesquisa temos como proposta, usarmos o gênero textual: tirinha, pois os “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, dos ouvintes e surdos (MARCUSCHI, 2005, p.19). Buscando utilizar estratégias visuais que venham contribuir com o ensino e aprendizado dos alunos surdos. Uma vez, que na educação inclusiva, é necessário que o professor se aproprie de estratégias que contemplem os estímulos visuais dos alunos surdos, assim esse profissional estará criando meios para que os discentes surdos possam desenvolver suas habilidades de acordo com as suas experiências visuais. Quando o professor direciona seus alunos no mundo das informações através dos gêneros textuais, propicia a eles um aprendizado humanizado, pois é através da educação linguística, que o indivíduo poderá ver o mundo e suas diversidades.

Dessa forma pretendemos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, respeitando as experiências vivenciadas pelo sujeito surdo trabalhando com propostas que tragam estratégias visuais.

MARCO TEÓRICO

Faz-se necessário perceber que o sujeito quanto aluno, precisa receber orientações de acordo com as suas particularidades, aqui no nosso caso, temos os alunos com surdez. Pois será através das propostas de atividades desenvolvidas de acordo com a realidade linguística do aluno surdo, que esse internalizará os conteúdos propostos durante a aula com mais facilidade. Assim, os professores passarão a ensinar de fato os saberes linguísticos de acordo com a série e habilidades dos alunos.

Sabemos que os ouvintes, têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam para o aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento quanto a Língua de Sinais para aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011a).

De acordo com Quadros (1997), tal língua surge pelos mesmos ideais, as necessidades naturais e específicas dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. Dessa forma, a língua de sinais constituiu-se da necessidade dos

surdos se comunicarem e participarem como parte integrante do seu meio, uma vez que apresentam dificuldades na aquisição da língua oral. Esta língua apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades linguísticas, como também expressões metafóricas. Quadros ressalta ainda que a língua de sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral. Esta língua, como todas as outras, estabelece características próprias, de acordo com a nacionalidade e até mesmo a regionalidade. Hoje, a Libras é reconhecida como a língua dos surdos brasileiros, sendo assim a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Dessa forma, ao se pensar no processo de ensino e aprendizado das línguas estrangeiras; o português quando compreendido como segunda língua, necessita ser transmitida com efeito de sentido. Nesse caso, ao se planejar no ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, deve-se considerar que neste processo é também instaurado um confronto ideológico, um campo de lutas e de contradições. Nesse sentido, a linguagem escrita da Língua Portuguesa precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a Libras (L1) dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser ressignificados.

Assim, acreditamos que o gênero textual: tirinha venham ajudar no processo de escrita e leitura dos alunos surdos, uma vez que esses sujeitos começam a estabelecer relação de sentido com o texto apresentado e o seu dia a dia. Com tudo, entende-se que uma forma de proporcionar este processo é possibilitar, aos alunos surdos, prática de letramento que respeitem sua primeira língua (Libras), para que, conseqüentemente, este conhecimento seja posto em diálogo com a segunda língua (Língua Portuguesa). Este processo torna-se possível se as práticas de leitura forem compreendidas como:

Um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação (LODI, 2004, p.12).

Sobre os gêneros textuais, o escritor Marcuschi (2008) sugere um ponto de vista abrangente baseado no fato de que os gêneros textuais são entidades sócio discursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal. Para Marcuschi, é impossível não se expressar através de textos. Os gêneros textuais se configuram como textos

sócio comunicativos utilizados no nosso dia a dia. De acordo com esse pensamento acima, pode-se entender que toda comunicação acontece por meio de gêneros textuais.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Dessa forma, devemos considerar o artefato cultural visual do surdo, apontado por Strobel (2009) afirmando ser a experiência visual a que antecede todas as experiências do surdo, que marca a sua vivência e que a falta de recursos visuais dificulta a participação social desse sujeito. Nesse sentido, acreditamos que os gêneros textuais podem nos auxiliar nesse processo de formação do leitor surdo. Uma vez que podemos proporcionar um processo de aprendizagem prazeroso, pois se aproximam do cotidiano dos alunos. Um trabalho desenvolvido com propostas a partir do gênero textual: tirinha, diversificado respeitando a realidade do estudante surdo, tornando a aprendizagem significativa e com sentido.

É necessário entendermos que os recursos visuais podem impactar positivamente na aprendizagem do surdo. E é de nossa responsabilidade quanto profissionais da educação ministrar as nossas aulas de forma que venham despertar no aluno o interesse pelo aprendizado. Os PCNs da Língua Portuguesa apontam que: “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, p. 15). Assim, cabe à escola procurar meios que venham a garantir o ensino-aprendizado dos alunos, respeitando assim suas singularidades.

Dessa forma, sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil. A Lei nº 10.436, de 2002, descreve a Libras como “uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p.23).

No processo histórico vivenciado pelo sujeito Surdo houve um impacto da oficialização da Libras. Pois percebeu-se a necessidade de mudanças em vários setores, principalmente no setor educacional, sabe-se que é na educação que se deve iniciar com propostas de eliminar a barreira linguística existente entre o surdo e o ouvinte. Foi através da oficialização da Libras que iniciou a circulação e o consumo das produções culturais surdas. Nesse sentido os autores, (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 18) afirmam que:

[...] enquanto a língua brasileira de sinais (Libras) não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, também não existiam publicações ou o reconhecimento de cultura surda. O ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Nas escolas, não havia espaços nem aceitação para as produções em sinais. No entanto, entre os surdos, circulavam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de sinais. Especificamente no panorama brasileiro, é possível constatar ainda que para muitas pessoas torna-se irrelevante e, para outras, decisivamente incômoda, a referência a uma cultura surda (Karnopp; Klein; Lunardi- Lazzarin, 2011, p. 18).

Dessa forma, precisamos criar oportunidades no espaço escolar no qual os surdos possam ter um aprendizado que contemple suas habilidades linguística, pois sabemos da capacidade do sujeito Surdo, segundo Strobel (2008, p.68),

No teatro, a expressão através das feições, corpo e língua de sinais é constantemente praticada pelos sujeitos surdos, por isso eles têm grande talento para expressar suas identidades culturais através de desenhos no ar: as poesias, as narrativas e as contações das histórias.

Com isso, deveremos buscar conhecimento sobre as singularidades do sujeito Surdo, assim poderemos trabalhar com estratégias de ensino que venham a contemplar esse aluno, a experiência visual dos surdos envolve, de acordo com Skliar (2001), para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais.

Como Bakhtin diz “o primeiro e mais importante dos critérios do acabamento do enunciado é a possibilidade de se responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele, por exemplo, executar uma ordem” (2000, p. 299), assim o ensino do português tendo como material didático o gênero textual utilizando estratégias de ensino dando possibilidade em que o aluno surdo dialogue com o conteúdo e com demais alunos, absorvendo ensinamentos e opinando sobre o texto de forma mais clara, estrutural e com sentido.

Dessa forma, devemos considerar o desenvolvimento deste trabalho científico relevante, pois ao observar que o principal ponto para a dificuldade de compreensão do aluno surdo em relação à aquisição da Língua Portuguesa é a falta da referência sonora como base para associação de palavras e, que dessa forma, quando o professor faz uso de material didático visual, como também de outros recursos didáticos, é possível construir no sujeito surdo a ideia da escrita baseada na referência visual, sendo assim possível o entendimento e aprendizado.

Assim, para que o professor de Língua Portuguesa consiga transmitir com sucesso suas práticas de letramento será necessário despertar interesses e curiosidades dos alunos no campo da linguagem de forma que o mesmo possa interagir com a língua durante o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Bakhtin (2000): É através da prática comunicativa que o indivíduo constrói uma representação mental, então, passa para a escrita e espera que esta seja entendida pelo leitor da mesma forma que foi mentalizada.

Portanto, é pensando na formação de leitor surdo e da análise linguística que surgiu a necessidade de refletirmos sobre estratégias que venham facilitar o ensino e aprendizagem desses sujeitos. Assim, ao realizar uma pesquisa aprofundada acerca do ensino da Língua Portuguesa para alunos do Fundamental II, torna-se necessário refletir a respeito de pontos com grandes importâncias, no qual são as habilidades linguísticas de uma criança ou adolescente que venham desenvolver seu aprendizado de acordo com as suas dificuldades.

METODOLOGIA

Consideramos que o delineamento metodológico de uma pesquisa é essencial para que se obtenham bons resultados, pois é nesse momento que o caminho a ser percorrido é descrito com detalhes, a fim de alcançar os objetivos traçados. Ao mesmo tempo, é preciso ter consciência do caráter flexível que todo projeto tem, face às possíveis mudanças que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo se enquadra em uma pesquisa qualitativa, pois neste trabalho usaremos um material didático de ensino a partir de propostas com estratégias metodológicas utilizando o gênero textual. As práticas serão de forma intencionais e direcionadas, como: proposta de oficinas de leituras, estratégias para utilizar as regras gramaticais, como também desenvolver no aluno a compreensão dos sentidos das palavras nos seus vários contextos. Pois, acreditamos que com essas práticas de letramento, a linguística venha contribuir para que o aluno surdo possa desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, usando como suporte o gênero textual: tirinha.

Assim, buscaremos aplicar estratégias de ensino com práticas de letramento que busquem atrelar teoria necessária para o acesso ao ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do Fundamental II da escola saber e conexão (nome fictício). Considerando o texto exposto acima, percebe-se a necessidade de discussão durante essa pesquisa sobre o acesso do aluno surdo quanto a sua formação como leitor, podemos utilizar estratégias de ensino com material que respeite a forma de aprendizado dos alunos surdos atreladas a prática de

letramento visual, dessa forma facilitará a leitura e compreensão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que através deste trabalho, contribuir com futuras pesquisas acerca do ensino e aprendizado de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

REFERÊNCIAS

1. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
2. BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53].
3. BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
4. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
5. BRASIL. **DECRETO 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10098, de 19 de dezembro de 2000.
6. KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.) (2011). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da Ulbra.
7. LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. (org) **Uma escola, duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.160p.
8. LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
9. MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P, MACHADO, A.R, BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 19-36.
10. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
11. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

12. PEREIRA, M. C. C. **Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas.** In: LIER-DE VITTO, M. F. L.; ARANTES, L. (org.). Faces da escrita: linguagem, clínica e escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a. p. 271-280.
13. QUADROS, R.M. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
14. SKLIAR, C. (Org). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação 2001. p. 107-154.
15. STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

**Adinairde Neves da Silva¹, Deniza Pereira Souza Santos², Geniana dos Santos Vieira³,
Silma Peres Cruvinel⁴, Cilmar de Oliveira Silva⁵**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo provocar uma reflexão sobre a inclusão social de alunos com necessidades especiais dentro da instituição escolar regular e conhecer as diretrizes e políticas públicas atuais desenvolvidas no Brasil para os alunos que necessitam de atendimento especializado. A metodologia desenvolvida foi do tipo descritiva, de cunho qualitativo, com coleta de dados em livros, revistas especializadas e banco de dados da Internet. Os resultados da investigação mostraram que a inclusão do aluno com necessidades especiais dentro da escola requer uma transformação no espaço escolar e mudanças na formação do professor. Nesse sentido, é importante que o professor esteja apto para trabalhar com este aluno na sala de aula, elaborando métodos de ensino que o incluem nas atividades cotidianas estabelecendo o vínculo do ensino aprendizagem e do convívio social entre os colegas, dentro e fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão Social, Ensino Regular, Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva no Brasil faz parte de um processo de discussão longo e que resultou na criação de diversas leis garantindo a matrícula dos alunos que necessitam de algum tipo de atendimento especializado na escola regular. Apesar dessas discussões e de criações de leis específicas garantindo a inclusão, esse processo ainda não se consolidou, pois ainda há falhas na legislação, no que se refere à adaptação da escola, mudanças no currículo, na formação do professor e também na conscientização dos responsáveis por esses alunos.

O processo de inclusão não é novo e constitui-se de um campo de lutas sociais, conferências, estudos, reflexão e da efetivação de uma legislação adotada em vários países que garantam o direito daqueles que necessitam de algum tipo de atendimento especializado. No

¹ Universidad Del Sol – Unades Paraguay

² Universidad Del Sol – Unades Paraguay

³ Universidad Del Sol – Unades Paraguay

⁴ Universidad Del Sol – Unades Paraguay

⁵ Universidad Del Sol – Unades Paraguay

Brasil, os principais estudos sobre o assunto são mais recentes e a consolidação dos direitos dos indivíduos que necessitam de algum tipo de inclusão foi dada pela Constituição Federal de 1988 e outras leis importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Decreto n. 3.298/1999.

Diante destas considerações iniciais sobre a Educação Especial, elegeu-se como objetivos provocar uma reflexão sobre a inclusão social de alunos com necessidades especiais dentro da instituição escolar regular e conhecer as diretrizes e políticas públicas atuais desenvolvidas no Brasil para os alunos que necessitam de atendimento especializado.

As políticas educacionais brasileiras exigem uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos, sem discriminação de qualquer espécie, considerando que cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem.

A escolha do tema se justifica porque muito se fala e discute sobre a educação inclusiva, e as propostas da legislação brasileira para as escolas exigem que todos os indivíduos com necessidades especiais sejam matriculados em turma regular, baseando-se no princípio de educação para todos.

Outra justificativa é que apesar da legislação brasileira garantir a inclusão de todos os indivíduos, independentemente do tipo de dificuldade ou deficiência que apresenta, por outro lado, tanto a infraestrutura da escola, quanto o professor, no que se refere à sua formação ainda carecem de mudanças e treinamento específico para desenvolverem um trabalho efetivo com esses alunos.

Esse novo olhar da escola implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com todos os cidadãos, principalmente as minorias, cujo grupo inclui os portadores de necessidades educacionais especiais.

Diante desta questão, desenvolveu-se a seguinte problemática: Como vem se desenvolvendo as políticas públicas de inclusão de alunos que necessitam de atendimento especializado nas escolas regulares brasileiras? Dessa forma, a educação inclusiva foi discutida à luz da revisão bibliográfica realizada em diversos autores como Correia (2019); Firas e Menezes (2018), Jannuzzi (2014); Alonso (2013); Candau (2018) e Sasaki (2017), além da legislação brasileira sobre o assunto como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e outras leis e resoluções sobre a Educação Especial inclusiva.

1 ESCOLA INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO

O estudo sobre a inclusão de alunos que necessitam de algum tipo de atendimento especializado no processo educativo brasileiro exige uma compreensão de como a educação inclusiva vem se desenvolvendo ao longo dos anos, a partir de diferentes fases e em diversas épocas e contextos culturais.

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases e em diversas épocas e culturas. De acordo com Correia (2019), Na Idade Antiga, esta se caracterizou por um período de grande exclusão, uma vez que as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social.

Mais adiante, na Idade Média, as pessoas com deficiência também eram marginalizadas e excluídas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social, pois achavam vergonhoso ter um filho especial (FRIAS; MENEZES, 2018).

Conforme Jannuzzi (2014), no Brasil do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais. O intuito não era atender as crianças com equidade, mas sim tratá-las de forma mais restrita. O discurso favorável à inclusão no Brasil foi fortemente influenciado por movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando maior impulso a partir dos anos 90, quando ocorreu a Conferência Mundial da Educação Especial. Como resultado dessa Conferência, os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram a Declaração de Salamanca definindo as políticas, princípios e práticas da Educação Especial, sugerindo o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão.

No Brasil, a educação inclusiva passou por um desenvolvimento histórico de avanços. A Constituição Federal de 1988 reforçou a ideia da inclusão escolar ao preconizar o direito das pessoas com deficiência à educação. Em todos os capítulos que tratam do direito do cidadão e do dever do Estado estão preconizados os direitos das pessoas com deficiência, definindo em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, sendo garantido o pleno desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.

No artigo 206, inciso I da Constituição Federal preconiza a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p.121).

Em meados dos anos 90 foi criada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) com orientações sobre o processo de integração nacional orientando escolas a matricularem todos os alunos que necessitem de cuidados especializados em escolas regulares de ensino.

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1990, p. 1).

No entanto, o PNEE não conseguiu reformular algumas práticas educativas através de treinamento e qualificação do professor, tampouco conseguiu adaptar todas as escolas a realidade das crianças com necessidades especiais. As dificuldades de acesso à escola são iminentes e o PNEE também não conseguiu diminuir o preconceito sofrido por essas crianças, pois as campanhas de conscientização não alcançaram toda a sociedade como deveria, provocando uma mudança de atitude das pessoas. Ainda em 1990 o direito dos deficientes à educação foi reforçado pela criação o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), através da Lei n. 8.069/1990, determinando que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.48).

A partir de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 houve uma proposta de que o sistema de ensino brasileiro deveria assegurar aos alunos o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades especiais, além de assegurar a terminalidade para aqueles que não conseguiram, em decorrência de suas deficiências, não concluir o ensino fundamental. A LDB 9394/1996 recomendou que as escolas disponibilizassem todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, diminuindo os processos de exclusão.

Nessa mesma linha de raciocínio, em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definindo as estratégias para a educação de alunos com necessidades

especiais. Através destes documentos, os professores puderam ter uma referência para a identificação, no ensino regular, dos alunos que necessitavam de adaptações curriculares e novas estratégias de ensino. Os PCNs definiram que: “As pessoas com deficiência têm o direito de acesso e permanência ao espaço comum na sociedade e, em especial, a um sistema educacional que responda às suas necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p.96). Importante Decreto (Decreto n. 3.298) foi criado em 1999 propondo uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Desde então, a educação especial passou a ser considerada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Em 2001 foi promulgada a Resolução CNE/CEB determinando em seu artigo 2º que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo à escola a reorganização de sua estrutura física e pedagógica, oferecendo as condições necessárias para a efetivação dos alunos matriculados.

Este Decreto visou diminuir as barreiras que impedem o acesso à escolarização dos alunos com necessidades especiais, garantindo a construção de escolas e o atendimento à diversidade humana. Outro avanço importante na educação inclusiva ocorreu em 2002 com a Resolução CNE/CP n. 1/2002 que estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, além de definir que as instituições de ensino superior reorganizassem sua matriz curricular e incluísse a formação de docentes que pudessem atender à diversidade.

Neste mesmo ano foi criada a Lei n. 10.436/2002 reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento legal de comunicação e expressão, passando a fazer parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores. Em relação ao Braille foi criada a Portaria n. 2.678/2002 que aprovou as normas para o uso, o ensino e a difusão em todas as modalidades de ensino. A partir de 2009 foi instituída as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e estabelecidas as formas desse atendimento nas instituições de ensino de todo o país, consolidando a legislação referente à inclusão, ainda que não garanta totalmente o acesso desses alunos à escola regular de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC compreende que a diversidade e inclusão é fator preponderante para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). Isso significa que, na educação inclusiva, uma escola deve se preparar para enfrentar o desafio de oferecer uma educação com qualidade para todos os seus alunos.

Considerando que, cada aluno numa escola, apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade (FRIAS; MENEZES, 2018).

Sobre essa questão, algumas premissas devem ser consideradas, como a infraestrutura da escola, que de modo geral ainda é deficitária e não oferece acessibilidade a todos os alunos, como salas adaptadas, rampas, corrimão, material didático pedagógico específico (Braille, Libras) dentre outros que podem facilitar o acesso dos alunos e o processo de aprendizagem em situações específicas.

Também é preciso um novo olhar sobre a formação do professor, pois o docente é o principal articulador do processo de ensino dos alunos, contribuindo para a aquisição de saberes e competências, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular - BNCC “as competências e habilidades são diretrizes que têm como principal objetivo o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Além disso, o projeto pedagógico da escola deve ser construído levando-se em consideração as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade, aprendizagem e competências, pois escola e professores têm um papel primordial na promoção da educação inclusiva, como será visto adiante.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A diversidade humana é inegável, mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico.

Portanto, possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola sempre foi um desafio, visto que esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, baseado e justificado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem (CORREIA, 2019).

Assim, Correia (2019) ainda esclareceu que a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais, que reproduzem a

ordem social.

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados, mas que tem o direito de uma escolarização de qualidade. Portanto, ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito.

O processo de socialização dos alunos, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos que necessitam de atendimento especializado, juntamente com os outros alunos que ocupam o mesmo espaço escolar.

Não se pode falar em escola inclusiva sem uma reflexão sobre seu projeto educativo, sem levar em consideração, o projeto político-pedagógico da escola, pois este traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (CANDAU, 2018).

Na construção do projeto político-pedagógico da escola de ensino inclusivo, deve ser assegurada a ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas suas diversas formas de implantação. Esta participação deve ser caracterizada por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, como já destacado também por Sasaki (2017).

O projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade (CANDAU, 2018, p.12).

Esta mesma autora também explicou que no projeto político-pedagógico o aluno deve ser o centro do planejamento curricular, ou seja, o sujeito que atribui sentidos à natureza e à

sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social.

Dessa forma, como sujeito de direitos, o aluno deve tornar-se parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento da escola que oferece o ensino inclusivo, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo, ao mesmo tempo em que precisa ser incentivado a participar de todo o processo educativo oferecido por ela.

Apesar do movimento de inclusão trazer como premissa básica, propiciar a educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional, no entanto, a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema.

O que se percebe é que numa comparação entre a legislação e a realidade educacional, a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não se consolidou da forma desejada, pois a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais (JANNUZZI, 2014).

Sabe-se que, para que a inclusão se efetue não basta a garantia apenas na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade.

Por outro lado, o processo de inclusão é uma realidade que faz parte do contexto de diversos países, e no Brasil, a legislação brasileira propõe um novo olhar e pensamento sobre a escola, formação de professores e até mesmo na conscientização dos responsáveis pelos alunos, exigindo atitudes de respeito à diversidade e compreensão das diferenças,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico estudado para construção deste artigo, constatou-se que as propostas sobre a escola inclusiva vêm se desenvolvendo ao longo dos anos e no Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras

leis importantes sobre inclusão consolidaram essa ideia garantindo a inclusão em escola regular dos alunos que necessitam de algum tipo de atendimento especializado.

Constatou-se ainda, que a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades especiais ainda é um processo em construção e os sujeitos da comunidade escolar ainda tem pouca participação nas mudanças necessárias para receber em sala de aula, os alunos com necessidades especiais.

Grande parte das políticas públicas de inclusão no Brasil são resultados de uma legislação imposta de cima para baixo, sem participação de seus protagonistas que são os próprios alunos e a comunidade num sentido geral, pais de alunos e professores interessados em promover uma inclusão efetiva na escola.

É necessário que tanto a escola quanto a sociedade reconheçam e promovam as ações que valorizam e respeitam as diferenças individuais, que percebam as dificuldades, mas não se paralisam diante destas, uma vez que a inclusão é um processo complexo e que exige mudanças tanto pedagógicas quanto estruturais na escola.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula.** 2013. Disponível em: https://www.novaescola.org.br/conteúdo/588/educação_inclusiva_desafios_da_formacao_e_da_atuacao_em_sala_de_aula. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/bncc/pdf>. Acesso em 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.** Gráfica do Senado, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre_Implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.** Decreto n. 3.298/1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/legislacao/pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, 2018. (Série Cadernos de Educação Básica).

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 2019.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE OLHAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA

Ana Paula da Silva França¹, Adja Joseane da Cruz Coutinho Fonseca², Manoel de Jesus
Gomes da Silva³

RESUMO

A presente investigação intitulada como “Educação Infantil: um breve olhar nas práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola” tem por o objetivo geral analisar as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Escola Municipal Mutari em Santa Cruz Cabrália – BA. Destacando os objetivos específicos, que são: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores e identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa para a educação infantil. Assim, surgem os questionamentos que se dará norteamento para a pesquisa: Quais as práticas avaliativas desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas na prática avaliativa? Espera-se responder tais questões com as contribuições dos professores. Deste modo, justifica-se a escolha da temática por sua relevância à medida que orienta os docentes na ação educativa. Acredita-se ainda que a instituição campo de investigação possa definir novos elementos estruturais, estratégias e intervenções para com as práticas avaliativas, assegurando o direito e o tempo de aprendizagem das crianças. As partes constituintes do estudo trazem na primeira seção um breve histórico da educação infantil, na segunda tem destaca, às práticas avaliativas na pré-escola. Já na terceira parte, se refere à metodologia da pesquisa que tem abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa descritiva e bibliográfica, os procedimentos para a coleta dos dados foram por meio da entrevista. Na sequência, tem-se a quarta seção com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Logo após, vem às considerações finais e as referências utilizadas para o desenvolvimento e embasamento desta pesquisa.

Palavras-chave: educação, infantil, práticas, avaliativas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as instituições de ensino estão cada vez mais atentas com as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, principalmente, no que diz respeito às práticas avaliativas para a Etapa da Educação Infantil. Durante o processo de observação e de registro fiel das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, juntamente aos seus alunos nos momentos das atividades realizadas em sala de aula, é que se fornecem diagnósticos riquíssimos

¹ Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

² Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS.

³ Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

em informações, especialmente, do fazer pedagógico docente e das dificuldades e avanços das crianças nas interações no contexto escolar.

Percebe-se que este quadro, em alguns aspectos pode retratar a realidade do ensino infantil na Escola Municipal Mutari campo de investigação. Por isso, destacam-se os seguintes questionamentos que dar-se-á norteamento para esta pesquisa: Quais as práticas avaliativas desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas na prática avaliativa? Considerando tais problemáticas com os objetivos propostos para este estudo, espera-se responder a essas questões, tendo como embasamento as contribuições dos professores.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Escola Municipal Mutari em Santa Cruz Cabrália – BA. Incluindo os objetivos específicos, que são eles: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores e identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa para a educação infantil.

Considerando o panorama atual vivenciado pela esfera educacional, principalmente, na Educação Infantil, é que a escolha dessa temática se faz relevante na medida em que orientar os professores na ação educativa, tendo em conta que as práticas avaliativas devem ser essenciais para se repensar sobre a eficácia do fazer docente em sala aula, contribuindo para que aconteça ação-reflexão-ação no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, apresentam-se as partes constituintes deste estudo, que traz logo na primeira seção um destaque para as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola, citando valiosas afirmativas dos pensadores e bases legais da área, tais como: Godoi (2010), Luckesi (2011), Hoffmann (2012), Vasconcellos (2013), o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 (2014).

Prontamente, na segunda parte do estudo, faz referência à metodologia da pesquisa, onde se trata de uma abordagem qualitativa, o tipo da investigação se caracteriza como uma pesquisa descritiva e bibliográfica, os procedimentos adotados para a coleta as informações se deu por meio da entrevista. Na sequência, tem-se a terceira seção com a apresentação e discussão dos resultados alcançados durante a investigação. Logo após, vem às considerações finais e em seguida as referências teórico-metodológicas que foram utilizadas para o desenvolvimento e embasamento desta pesquisa.

Nessa perspectiva, acredita-se que a instituição campo de investigação, garantida por critérios legais poderá definir novos elementos estruturais, bem como novas estratégias a serem usadas durante as práticas avaliativas na educação infantil e utilizar-se de intervenções que assegurem o direito e o tempo de aprendizagem de cada criança ao ser avaliada.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada nas instituições de ensino seja pública ou privada, para atender uma clientela específica de creches, para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, com jornada integral ou parcial, no período diurno, visando o pleno desenvolvimento da criança, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394/96.

Prontamente, na mencionada Lei Educacional, no Artigo 29, na Seção II, que compete esclarecimento sobre a Etapa da Educação Infantil, onde preconiza que a mesma “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21).

Por se tratar da fase de ingresso da criança no contexto educacional, é importante considerar que na Educação Infantil, a avaliação deve ser exclusivamente formativa, segundo a LDBEN no Artigo 31, a avaliação acontece “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 22), respeitando as especificidades de cada criança.

A esse respeito, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a avaliação na educação infantil carece ser prioritariamente compreendida:

Como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59).

Nesse sentido, a ação avaliativa “se desenvolve em benefício ao aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (HOFFMANN, 2014, p. 183). Consequentemente, as práticas avaliativas na educação infantil devem seguir um caráter processual e contínuo com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando as particularidades de cada criança.

É possível que a avaliação nesse momento da educação possa ser muito mais formal e subjetiva, já que não há uma obrigatoriedade de atribuição notas e conceitos como é previsto no ensino fundamental, portanto eles não deveriam ser avaliados de maneira formal. Apesar desse fato, não descartamos a hipótese da ocorrência da avaliação na educação infantil, seja de maneira formal, [...] através da existência de fichas de avaliação, boletins de acompanhamento das crianças, pareceres, etc., seja através de avaliação informal, controlando o comportamento e a disciplina das crianças. (GODOI, 2010, pp. 18-19).

A partir desta concepção, consente assegurar que as práticas de avaliação formais e não formais se fazem presentes em vários períodos educacionais das crianças, ainda, aponta que no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil possa existir práticas avaliativas com características de julgamentos, e ou classificatórios, que foram influenciadas em decorrência das práticas realizadas na etapa seguinte (no Ensino Fundamental).

Essa prática de avaliação acaba julgando, comparando e classificando as crianças. [...]. Acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse sentido será positiva. (GODOI, 2010, p. 20).

Percebe-se que a avaliação é positiva quando há uma transformação no processo educativo, que poderá ser reordenado visando conhecer a criança, além disso, que a percepção de educação esteja fundamentada no respeito ao momento de vida, o direito de aprendizagem de cada criança, “o seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrario de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios”, assim como cita Hoffmann (2012, pp. 88-89).

Deste modo, não precisa classificar as atividades dos discentes com notas, conceitos, desenhos ou carinha de triste e alegre, com o intuito de estabelecer um julgamento sobre a sua

aprendizagem, mas sim, avaliar se os objetivos propostos em cada uma das atividades estão sendo alcançados ou não, com foco no desenvolvimento integral da criança.

Nesse entendimento, Luckesi (2011, p. 205) apresenta uma breve distinção entre avaliação e julgamento: a avaliação se baseia no acolhimento de uma determinada situação, para “ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”, enquanto, que, o julgamento “é um ato de que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo”. Deste modo, é importante que leve em consideração o que se quer, ou seja, o que se pretende alcançar no momento de avaliar a criança individualmente, valorizando cada etapa do processo de construção do conhecimento dela, sem apontar julgamentos que mede o seu aprendizado.

Por outro lado, “é preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática” de avaliação, como citado por Vasconcellos (2013, p. 35). Portanto, as práticas avaliativas existentes no ambiente escolar devem assumir e desenvolver uma nova postura avaliativa, o que demanda reconstruir a concepção e a prática de avaliação, e então, romper com a cultura de classificação, seleção e exclusão ainda existentes nos sistemas educativos (SILVA, 2013). Assim, a transformação na postura do ato de avaliar deve priorizar de modo dialógico à concepção de avaliação desejada e a prática de avaliação investigativa, isso, relacionando com o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a mudança de concepção e postura com relação à prática avaliativa, não se dá isoladamente no dia a dia das escolas para dedicar-se somente ao estudo, ou mesmo, deixar de lado as teorias e mergulhar-se apenas na prática; escolher um desses rumos pode ser uma decisão equivocada por interromper a dialética entre ação e reflexão.

É necessário, portanto, mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, enquanto atividade específica do ser humano, é esta articulação viva entre ação e reflexão; é a ação informada pela reflexão (conhecimento, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação (com todo seu enraizamento histórico-social). Tratam-se de duas modalidades de atividades, que não podem ser fundidas, mas que também não devem ser isoladas, sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou na ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão é justamente o esforço de transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, pp. 25-26).

Hoffmann (2012) sinaliza alguns pressupostos teórico-práticos que descreve o que é uma nova prática avaliativa no sistema de ensino, sobretudo, na educação infantil:

Uma proposta pedagógica que leva em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua identidade sociocultural, e proporcionando um ambiente interativo, rico em situações a serem experimentadas; um professor investigador do mundo das crianças, mediador das conquistas, no sentido de acompanhar e favorecer novos desafios para elas; um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão da ação educativa, do pensamento, do desenvolvimento, da diferença sociocultural das crianças, e embasa o refletir da ação pedagógica do professor. (HOFFMANN, 2012, pp. 25-26).

Portanto, as práticas avaliativas serão realizadas nesta etapa, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de aprendizagem das crianças, visando o processo de conquistas delas e a refração da prática educativa do professor. “Um dos resultados mais contundentes é o reconhecimento de que, para o aluno aprender bem, mister se faz que o professor aprenda bem” (DEMO, 2000, p. 58). Por isso, é necessário que o professor tenha uma consciência crítica e criativa do ato de avaliar na educação infantil.

Por isso, em padrões mais específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante para o ato de avaliar, um dos aspectos mais difíceis de trabalhar ou de explicar confundindo muitos professores. Neste caso, é o problema nuclear da avaliação, a concretização dessa intencionalidade, e torna-se o maior desafio para a mudança de postura da prática avaliativa.

Bem como afirma Vasconcellos (2013, p. 44), pode ocorrer mudança no conteúdo, no jeito de avaliar, na metodologia do fazer pedagógico e “até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará”.

A prática avaliativa está muito atrelada à prática pedagógica, nesse meio, encontra-se uma ligação entre professor e aluno, já que, ocorre uma constante relação entre eles para a aquisição do conhecimento, da aprendizagem. Não restam dúvidas que a relação professor aluno influencia a avaliação instrucional que está no campo formal e deve levar em consideração os aspectos ligados ao campo informal que são atitudes e valores construídos ao longo do processo, bem como fatores que influenciaram suas atitudes, de modo que:

A relação professor/ aluno também é vista com um dos objetos da avaliação e a forma como o professor procede em seus conteúdos e métodos impõe uma resposta pronta, um “modelo de raciocínio” que o aluno pode não corresponder com o esperado pelo professor, já que o aluno tem formas de pensar diferente e pode criar várias hipóteses ou respostas para uma mesma pergunta que lhe é proposta, e não

necessariamente o que o professor quer que o aluno responda. [...].
(SILVA, 2013, p. 21).

Os alunos estabelecem um elo e confiança com o professor, uma espécie de ponto de apoio, sua linguagem, suas atitudes que em diversas situações podem ser mais tranquilizadoras ou mais tensas. Por isso, é necessário que se amplie o “conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrumental de verificação de conteúdos” (SILVA, 2013, p. 21). Desta forma, Não se pode perder de vista que a criança constrói sua aprendizagem, por meio da relação que ela tem com o campo social, estimulando o seu desenvolvimento para a transformação de se e do mundo a sua volta.

Para a criança na educação infantil, ter autonomia significa ter vontade própria, levando em conta os valores, as perspectivas pessoais e do próximo, conquistando seu espaço ao agir e interagir com o mundo a sua volta, através da linguagem, dos diversos símbolos e do pensamento lógico. Cabe aqui, o educador respeitar e valorizar cada etapa de desenvolvimento do educando, estimulando e mediando o seu aprendizado com vista em uma prática avaliativa transformada desse meio.

METODOLOGIA DA PESQUISA

As problemáticas descritas anteriormente demandam de uma investigação onde seja possível averiguá-las de forma a serem respondidas ou não por seus participantes, sendo necessário seguir um caminho estabelecido em função dos objetivos a serem alcançados.

Assim, para o desenvolvimento do presente estudo elegeu-se a investigação com enfoque qualitativo, uma vez que, a abordagem qualitativa não mede as variáveis e sim aponta a conclusão de dados coletados ao longo do processo da investigação, buscando a obtenção de informações para dar profundidade às opiniões dos participantes a respeito de um determinado assunto, com maior validade em que tendência a descrever qualitativamente.

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e posteriormente é instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os

pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva, o tipo da investigação se caracteriza como uma pesquisa descritiva, em que tem por finalidade a descrição fiel, isto é, na íntegra as informações coletadas em uma pesquisa, sem nenhuma alteração ou interferência do pesquisador. Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2002, p. 42) garante que elas “são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...]”.

Ainda a respeito da pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 69) define-a quando:

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento.

Ainda, fez-se necessário a pesquisa bibliográfica, a busca por um referencial através de textos e de produções acadêmicas disponíveis na internet e um aporte teórico de pensadores da área, como Godoi (2010), Luckesi (2011), Hoffmann (2012), Vasconcellos (2013), dentre outros, seguidamente das bases legais do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96 (2014).

Para assim, ampliar a concepção analítica do pesquisador, como Prodanov e Freitas (2013, p. 55) asseguram, que “todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador [...]”. Em suma, toda investigação necessita de um referencial teórico e metodológico, visando direcionamento para qualquer pesquisa científica.

Neste sentido, os procedimentos adotados para a coleta de dados dar-se-á por meio da entrevista com 4 (quatro) profissionais – (P) atuantes na Educação Infantil da Escola Municipal Mutari localizada na Rua da Mangueira, s/nº no Bairro Campo Verde na Cidade de Santa Cruz Cabralia – BA.

É oportuno ressaltar que a entrevista na concepção de Lakatos et. al. (2003, p. 195) “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de

determinados assuntos, mediante de uma conversação de natureza profissional”, onde as falas proferidas são registradas na íntegra, deixando evidente a sua característica principal que é o discurso direto.

Dependendo do tipo de entrevista, pode-se usar tanto uma linguagem formal quanto uma linguagem informal, em ambos, deve-se levar em conta o discurso coerente e claro. Contudo, a entrevista desempenha uma função social, no sentido, da divulgação do conhecimento, do posicionamento crítico do sujeito e do estabelecimento de opinião sobre um acontecimento.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com a pesquisa teórico-metodológica realizada para o desenvolvimento deste trabalho científico, a Escola Municipal Mutari compartilha saberes e experiências dos seus profissionais no quesito, práticas de avaliação na pré-escola do ensino infantil, de tal maneira, seguem prontamente os relatos dos entrevistados:

As práticas avaliativas desenvolvidas na escola campo de pesquisa ocorrem “diariamente” dentro do espaço escolar, isso para efeito, ao que se refere o acompanhamento da aprendizagem das crianças. Para que isso aconteça de maneira satisfatória e se tenha um monitoramento mais significativo do progresso dos alunos, os docentes utilizam instrumentos para coletar informações, tais como: a “observação” grupal e individual, os “relatórios” que podem ser feitos bimestralmente e o “diário de classe” em que corresponde ao apontamento da frequência e o avanço das crianças.

A saber, no RCNEI (1998) destaca que:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Portanto, tais instrumentos utilizados pelos professores da educação infantil, envolvem um conjunto de ações significativas, que sejam essas ações, comportamentais, emocionais, afetivas e cognitivas, apresentadas pelas crianças durante todo o ano letivo, de tal modo, tornando-se um suporte pedagógico para o processo de ensinar e aprender.

Para Cesar (2016), os registros de avaliação no ensino infantil necessitam dar ênfase às reais significados das trajetórias do processo de avaliar, que seja, no decorrer de todo o trabalho, e não apenas no seu término, porque se não registrada no momento, pode deixar para trás aspectos importantes do desenvolvimento pessoal e social de cada criança. Contudo, tais registros precisam se configurar de formas variadas, tendo em vista, a elaboração de um diagnóstico do processo de construção do ensino e aprendizagem.

Segundo as afirmativas de Cesar (2016, p. 8), os registros avaliativos precisam ser efetivados através da preparação de dossiês das vivências dos alunos, á exemplo disso, tem-se os relatórios e os portfólios avaliativos. Para a autora todas as nomenclaturas citadas são referentes a uma coleção dos registros do desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, proporcionando a todos os envolvidos no processo educativo uma visão mais ampla.

A seguir são destacadas as afirmativas dos profissionais – (P) entrevistados, no tocante a questão levantada sobre as dificuldades encontradas na ação avaliativa para a educação infantil, então, eles mencionaram que no momento de avaliar encontram dificuldades em:

“Obter elementos mais claros e objetivos sobre como esta ocorrendo a construção do aprendizado da criança” (P1).

“Nem sempre o desenvolvimento de uma criança acontece de acordo com o esperado, encontramos sempre crianças com dificuldades no aprendizado que se torna difícil avaliar as causas dessas dificuldades” (P2).

“Se avaliar é uma ação investigativa e reflexiva, observa-se que nem sempre ocorre como o planejado, devido a algumas dificuldades no aprendizado, nem sempre é possível avaliar, mas sempre se observa avanço nos discentes” (P3).

“As dificuldades na ação de avaliar existem em alguns casos, como por exemplo: aqueles alunos que o professor faz de tudo para ele aprender e ele não consegue, encontrando barreiras” (P4).

Segundo França (2018), é relevante considerar a prática avaliativa como peça fundamental para a investigação e diagnóstico das dificuldades e dos avanços, possuindo assim, subsídios para interferir e redefinir a prática educativa, direcionando um caminho a seguir. Nesse sentido, a escola pesquisada já se manifesta com práticas avaliativas reconstrutivas,

mesmo que em passos lentos e tímidos, buscando uma concepção de avaliação transformadora da realidade vivenciada.

Contudo, tanto nas posturas e bem quanto nas respostas citadas durante entrevista, percebe-se que existe uma consciência dos profissionais sobre a importância da prática de avaliar, porém, constata-se uma carência no modo de/em estabelecer objetivos mais claros que direcionem o processo avaliativo, e bem como as dificuldades em atrelar a fundamentação teórica à prática de avaliar adotada para a Educação Infantil.

No entanto, nas afirmativas de Demo (2000), sinalizam que o professor necessita ser um profissional da aprendizagem, do conhecimento, e não do ensino meramente dito ou aplicado em sala de aula, essa visão do autor, pode significar uma ampla guinada na teoria e na prática da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, foi possível apresentar uma breve visão sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Instituição de Ensino ora citada. Isso, levando em consideração que é por meio da avaliação que se obtém elementos significativos para a reorganização e norteamo do fazer pedagógico em sala de aula, sendo que, o ato de avaliar se faz importantíssimo para com todo o processo educativo.

Tais elementos proporcionam ao educador conhecer profundamente o alunado que se tem em sala de aula, bem como reconhecer os avanços e as dificuldades das crianças, e também, as possibilidades cognitivas, afetuosas e sociais de cada um. Além disso, todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados com a criação de um vínculo de integração, que sejam, entre as crianças, os adultos e até mesmo com o mundo, estimulando assim, novos métodos de ensinar e aprender.

Sob essa lógica, busca-se resposta para os objetivos propostos nesta pesquisa, com vistas para o primeiro objetivo que sugere descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil segundo a percepção dos educadores. Deste modo, apresenta-se a descrição das práticas avaliativas desenvolvidas na instituição escolar: não ficando muito claro como isso realmente acontece. Porém, destaca que as práticas avaliativas ocorrem diariamente dentro da própria escola. E utilizando dos instrumentos registros, tais como: a observação grupal e individual, os relatórios e o diário de classe para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Com o intuito de alcançar a resposta para o segundo objetivo deste trabalho, onde se propõe identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa da educação infantil. Neste sentido, identifica-se que os profissionais entrevistados têm consciência da importância do ato de avaliar, entretanto, há uma carência metodológica na definição de objetivos mais claros para que eles possam associar as práticas de avaliação ao trabalho pedagógico, juntamente com a fundamentação teoria. Para então, e só então, mediar e acompanhar o processo educativo, assim como a ação avaliativa.

Em suma, a prática avaliativa é um procedimento de interação continuada, que acontece desde o início até o final do ensino-aprendizado, possibilitando ao profissional da área refletir o seu exercício educacional. Sendo assim, a avaliação entra em notoriedade como uma imaginável solução para um dos maiores entraves da educação, isso, tão somente ocorrerá, a partir do entendimento de que a determinação de valor, de julgamento, de avaliação, e seja qual for à nomenclatura, não consiste em uma empreitada muito simples, todavia, possível de fazer acontecer efetivamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9394/96. – 9ª ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. I – Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CESAR, Janaina Marques; SOUZA, Nadilza Maria de Farias. **Avaliação na educação infantil: O desafio de avaliar sem classificar**. *Revista Acadêmico-científica*. ISSN 2317-661X Vol. 09 – Num. 01 – Janeiro 2016. Disponível em: www.revistascire.com.br
- DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. – 3ª Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FRANÇA, Ana Paula da Silva. **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. – Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/618/465>Início>Vol3,No2 (2018)>da Silva França
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Cadernos Educação Infantil nº 14. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – 18ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – 33ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 22ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2ª Ed. – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SILVA, Renaly de Aquino. **As práticas avaliativas na Educação Infantil**. 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2158/1/PDF%20-%20Renaly%20de%20Aquino%20Silva.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. – 13ª Ed. – São Paulo: Libertad, 2013.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Adriana da Silva Maria Pereira¹

RESUMO

Este trabalho é fruto dos estudos realizados na disciplina optativa, Educação Inclusiva: notas sobre o trabalho pedagógico na área do Transtorno do Espectro Autista, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNESP, ofertada no período de 26/04/2021 a 07/08/2021. Ao aprofundar as leituras sobre Ensino Colaborativo na área da Educação Infantil, uma lacuna impulsionou o objeto de investigação desta pesquisa de abordagem qualitativa, mas que também teve uma abordagem descritiva no que se refere aos objetivos e à situação-problema. Optou-se por analisar os trabalhos aprovados após a submissão ao Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) no período de 2014 a 2018 mediante o Estado do Conhecimento. Os resultados revelam que há poucos estudos científicos sobre o ensino colaborativo atrelado à Educação Infantil e ao TEA em andamento, porém, os dados demonstram que a falta de formação continuada, de habilidade de comunicação (interpessoal) e de políticas públicas em prol da efetivação do ensino colaborativo como suporte para a inclusão escolar são impedimentos para o processo de escolarização/aprendizagem de educandos com TEA.

Palavras-chave: Ensino colaborativo, aprendizagem, educação infantil.

INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com os estudos realizados durante a implementação da disciplina optativa **Educação Inclusiva: notas sobre o trabalho pedagógico na área do Transtorno do Espectro Autista**, parte integrante do currículo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNESP, no período de 26/04/2021 a 07/08/2021, através do Moodle ,foi possível ampliar o conhecimento acerca dos conceitos e fundamentos sobre a educação inclusiva na área do TEA de forma colaborativa e ativa.

Além disso, partilhar, com os colegas de curso, nos fóruns de discussão e nos encontros síncronos, as experiências teórico-práticas sobre diversas situações-problemas relacionadas à

¹ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da UNESP – SP, silva.maria@unesp.br.

ementa da disciplina, contribuiu para ampliar de forma crítico-reflexiva o nosso olhar sobre o TEA e Educação Inclusiva, e também proporcionou uma.

[...] capacitação de pessoal para prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação. (BRASIL, 2009, p. 02).

Essa atuação técnico-científica é primordial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com TEA na perspectiva da inclusão escolar, pois

o ensino de pessoas com autismo é um desafio para as escolas, em que as dificuldades relatadas pelos professores se mostram atinentes às dificuldades em avaliar e desenvolver práticas eficazes. Embora diversos documentos oficiais tenham proposto diretrizes para a atuação do educador especial no atendimento educacional especializado, o autismo traz especificidades que escapam às normas gerais das demais deficiências. (SCHMIDT, 2018, p. 18)

Nesse contexto, as leituras e discussões sobre a proposta de ensino colaborativo com foco no TEA tornaram-se objeto de investigação e de busca por outras leituras que sanassem as indagações e lacunas, principalmente no campo da Educação Infantil, já que “os fatores biológicos desempenham um papel marcante no início da vida, mas a cultura passa a ser o elemento decisivo no desenvolvimento, na medida em que a criança estabelece relações com o mundo exterior” (MACIEL; OLIVEIRA, 2018, p. 97).

Com relação a este tema, Brites e Brites (2019) acrescentam que:

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos a nossa sociedade, com suas imposições (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial. Enfim, tudo que um autista precisa, e ir para escola é uma grande oportunidade de ele se desenvolver globalmente (p. 134).

Para Bastos (2017), a escola, além de ser espaço de simulação, é igualmente uma “ferramenta terapêutica”, que pode cumprir o papel de “educar/tratando, no sentido de

[...] tomar a criança como aluno, apostar em suas possibilidades de educabilidade, incluindo a dimensão do sujeito psíquico, e não exclusivamente a ótica das capacidades cognitivas como organizadores do campo das aprendizagens, abre espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar (p. 146).

Para que de fato esse papel seja cumprido com êxito, é preciso que haja uma consonância, no trabalho docente, entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum, como se fosse uma orquestra na qual cada instrumento emite um som e, juntos, eles compõem uma única melodia.

Ao elaborarmos essa analogia vamos ao encontro da proposta do ensino colaborativo (coensino) que se subentende como um modelo de trabalho de parceria entre o profissional da Educação Especial e o professor da classe comum, dentro de uma abordagem social sobre as deficiências, de modo a atender os alunos dentro da sua classe. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Trata-se de um “modelo de prestação de serviço” também chamado de coensino, em que todas as ações pertinentes (planejamento, avaliação, instrução da turma de alunos) são divididas entre o professor da classe comum e o professor da educação especial. Algo que surgiu como uma opção para favorecer o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais, de certa forma, como uma opção para o trabalho docente nas salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais. (MENDES; ALMEIDA; TOYODO, 2011).

Diante do exposto, a proposta deste texto tem como objetivo analisar os trabalhos aprovados após a submissão ao Congresso Brasileiro de Educação Especial, no período de 2014 a 2018, que apresentam resultados sobre a implementação do ensino colaborativo na perspectiva de inclusão escolar, no processo de aprendizagem de alunos com TEA na Educação Infantil, de modo a sistematizar os dados mediante a construção do Estado do Conhecimento.

MÉTODO

Acredita-se ser uma tarefa contínua e processual pesquisar, ler, refletir e analisar de forma crítica os fenômenos educacionais e, conseqüentemente, as situações-problemas que porventura se atravessam no ambiente escolar.

E é nesse atravessamento que nasce o professor-pesquisador que, enquanto ensina, não cessa de buscar, pesquisar, reprocuar e indagar no intuito de conhecer, comunicar ou apontar novidades (FREIRE, 2002).

Uma relação dialógica que impulsiona a realizar pesquisas científicas a partir de provocações e mesmo indagações ao ler e compartilhar experiências em fóruns de discussão na disciplina do mestrado, já que isso “implica em escolhas, busca caminhos, definições, recortes de uma dada realidade”. (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 20??, p. 06).

Em razão disso, decidiu-se analisar os trabalhos aprovados após a submissão ao Congresso Brasileiro de Educação Especial no período de 2014 a 2018. A metodologia adotada foi a pesquisa documental com abordagem qualitativa e abordagem descritiva para os objetivos e a situação-problema em relação à lacuna. Os dados foram analisados conforme a sistematização proposta pelo Estado do Conhecimento. Entende-se, neste trabalho científico, o Estado do Conhecimento como

[...] identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23).

Os trabalhos foram selecionados de acordo com os seguintes descritores: ensino colaborativo, autismo e Educação Infantil na plataforma dos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). No total, foram encontrados 05 (cinco) trabalhos que foram apresentados como Pôster-relato de experiência ou Pôster-pesquisa em andamento, e selecionados apenas 03 (três) que descreviam resultados acerca do tema desta pesquisa. Ademais, foram elaborados os seguintes aspectos para os critérios de inclusão e de exclusão:

Critérios de inclusão: Texto com participantes da Educação Infantil, professores da classe comum e professores da Educação Especial atuando no ensino colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva com alunos com autismo no âmbito de estratégias/atividades pedagógicas;

Critérios de exclusão: Textos que não mencionam o ensino colaborativo e o autismo; apresentam propostas de consultoria colaborativa e outros públicos-alvo da Educação Especial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um estudo que tem como proposta analisar trabalhos científicos que apresentam resultados sobre a implementação do coensino na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Infantil com alunos com TEA, é primordial destacar que não somente o Atendimento Educacional Especializado, mas também o ensino na classe comum para esses alunos é complexo e demanda dos professores envolvidos:

- tempo para planejamento comum;
- flexibilidade;
- arriscar-se;

- definição de papéis e responsabilidades;
- compatibilidade;
- habilidade de comunicação;
- suporte da gestão escolar;
- formação dos profissionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 48).

Além, é claro, de conhecimento específico sobre as características do TEA que, conforme aponta o DSM-V (2014, p. 53), são

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente.

Esse conhecimento vai auxiliar na elaboração de atividades/estratégias pedagógicas que visem realizar a estimulação precoce, para captarem a atenção e fazerem com que as crianças com TEA prestem

[...] atenção a oportunidades de aprendizagem social fundamentais, tais como a fala, as expressões e os gestos, e aumentar ou realçar a sua atenção para com as pessoas – as suas ações, sons, palavras e expressões – para que as crianças possam mais prontamente compreender a informação que é essencial para a linguagem típica e para o desenvolvimento social (ROGERS; DAWSON; VISMARA, 2015, p. 46).

Além disso, ainda irá contribuir de forma significativa, tanto para o processo de escolarização/aprendizagem, como para a inclusão escolar na Educação Infantil, pois

a criança deve receber estímulos para que cada uma desenvolva de maneira eficiente suas aptidões. É nesse momento que entra a estimulação precoce: como uma forma de potencializar esses progressos da criança, principalmente quando possuem algum tipo de deficiência (VIEIRA *et al*, 2019, p. 26).

Para tanto, é importante que a “a aprendizagem escolar” viabilize um processo de ativação e estimulação “no âmbito das inter-relações com outros, que, na contribuição, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 115).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se, no Quadro 01 que segue, a seleção de trabalhos aprovados após a submissão no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) que consta nos Anais de 2014, 2016 e 2018 disponíveis para consulta na web e que apresentaram os descritores escolhidos neste estudo científico. Para uma melhor organização e sistematização dos dados, as informações foram elencadas no quadro com as seguintes palavras-chave: código, ano, eixo temático, pôster-relato de experiência, pôster-pesquisa em andamento, título, autores e estado.

Quadro 01 – Trabalhos selecionados para pesquisa

Congresso Brasileiro de Educação Especial							
Código	Ano	Eixo Temático	Pôster – Relato de experiência	Pôster – Pesquisa e Andamento	Título	Autores	Estado
CBEE01	2014	21. Procedimentos de ensino: acomodações/ Adaptações curriculares	X		Relato de experiência inclusiva com autista na Educação Infantil resultante de ensino colaborativo	MELINA Tháís da Silva Mendes; Ana Luiza Ferrari Silva; Larissa Guiddognini e Andreia Vieira Cintra	SP
CBEE02	2014	26. Transtornos Globais do Desenvolvimento		X	Capacitação de professores da Educação Infantil no uso da Comunicação Alternativa para aluno com autismo	Patrícia Blasquez Almeida; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	RJ
CBEE03	2016	04. Comunicação Alternativa e Ampliada		X	Todos na roda: o uso da comunicação alternativa e ampliada em uma escola de Educação Infantil	Maristela Siqueira Cátia Crivelenti de Figueiredo	RJ
CBEE04	2018	28. Transtornos Globais do Desenvolvimento	X		O profissional de apoio e o aluno com autismo; um relato sobre estratégias e barreiras.	Amanda Cristina dos Santos Pereira	SP

CBEE05	2018	15. Formação de Professores em Educação	X		Formação Inicial do Professor: experiências de estágio em sala de aula com Educação Especial	Raphael Mazini Carolina Severino Lopes da Costa	SP
--------	------	---	---	--	--	---	----

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados apresentados na plataforma do CBEE (2022)

Um fato importante a mencionar é que em cada CBEE mais de 600 trabalhos científicos foram enviados para a submissão (CBEE/2014 – 885, CBEE/2016 – 913 e CBEE/2018 – 791), e dentre este quantitativo, identificou-se um número expressivo e crescente de estudos relacionados à temática do coensino:

- CBEE/2014 – 55;
- CBEE/2016 – 60
- CBEE/2018 – 54.

Entretanto, contou-se com apenas 03(três) textos no total, somando os eventos com a temática do autismo na Educação Infantil, o que levou à constatação de que há uma carência de estudos com práticas baseadas em evidência, realizados por professores atuantes e chão da escola, já que os

[...] educadores têm o melhor parâmetro para comparação, que nenhum outro profissional, nem mesmo o clínico (...). Isso permite a observação sobre o desenvolvimento e aprendizagem e a análise da evolução dos alunos (BRITES; ALMEIDA, 2021, p. 131).

E isso pode auxiliar tanto os professores atuantes quanto os futuros docentes no processo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com TEA.

Após a leitura do título, resumo e dos resultados conforme os critérios de exclusão descritos na seção “Método”, chegou-se a um total de apenas 03 (três) trabalhos científicos para a realização da análise, conforme se visualiza no Quadro 02.

Quadro 02 – Sistematização de resultados

Código	Pontos Positivos	Pontos Negativos
CBEE01	Adoção de um modelo de ensino colaborativo; Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Regular; Planejamento, elaboração de jogos e adaptações de forma colaborativa; Adaptações quanto a autonomia, alimentação e habilidades de coordenação motora e reconhecimento de cores.	Conflitos em relação a comunicação interpessoal; Falta de tempo para planejar; Formação Continuada adequada para o trabalho com aluno com TEA.

CBEE04	Profissional de Apoio/Especializado e Professor de Ensino Regular; Estratégia: Análise do Comportamento Aplicada (ABA) com os seguintes repertórios: sala de aula, atividades, educação física, brincar e alimentação.	Conflitos em relação a comunicação interpessoal; Falta de tempo para planejar; Formação Continuada adequada para o trabalho com aluno com TEA; Barreiras atitudinais.
CBEE05	Graduanda da Licenciatura em Educação Especial, professora de Educação Especial e Professora de Ensino Regular; Acompanhamento ao aluno com TEA pela estagiária; Participação do aluno nas atividades.	Conflitos em relação a comunicação interpessoal; Função do Professor de Educação Especial assumida pela estagiária em alguns momentos; Falta de diálogo e parceria nas atividades entre os docentes.

Fonte: Elaborado pela autora conforme os dados apresentados na plataforma do CBEE (2022)

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 02, foi possível observar que os trabalhos científicos selecionados apresentam dois relatos de experiência e 01(uma) pesquisa em andamento, sendo ambos desenvolvidos no Estado de São Paulo. Um diferencial que vai ao encontro de décadas de projetos científicos desenvolvidos pela UFScar sobre a temática do coensino em cursos de pós-graduação, pesquisa e extensão.

Esses dados são importantes para se avaliar o impacto positivo que a universidade desempenha na comunidade escolar, tendo em vista que

[...] mostram que, além do trabalho de colaboração entre a universidade e as escolas ser eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais), também promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com necessidades especiais), além de promover também o desenvolvimento de escolas inclusivas no município (MENDES; ALMEIDA; TOYODO, 2011, p. 90).

Isto ficou evidente na participação da estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFScar, que teve a oportunidade de vivenciar os conflitos e entraves do trabalho docente do especialista, de forma teórico-prática, na tentativa de implementação do ensino colaborativo. Algo que ela poderá, no futuro, tentar ressignificar e, quem sabe, romper quando estiver atuando como professora de Educação Especial.

Percebe-se que as barreiras atitudinais e os conflitos em relação à comunicação interpessoal foram sinalizados em todos os textos. Para Capelli e Zerbato (2019), esse é um dos fatores importantes para a efetivação e aplicação das premissas do coensino, pois esta é uma proposta que “exige um relacionamento significativo, os profissionais envolvidos precisam ter ou desenvolver habilidades de comunicação, em momentos de formação, para que o trabalho atinja o sucesso” (p. 57).

Além desses fatores, a falta de tempo para o planejamento, a formação continuada e o diálogo podem ser impedimentos, de fato, para que qualquer proposta que tenha como modelo o coensino seja aplicada de forma satisfatória nas escolas.

Destacam-se ainda os pontos positivos, que apresentam estratégias pedagógicas que levam em consideração as necessidades educacionais dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco analisar a implementação do ensino colaborativo no trabalho docente com alunos com TEA na Educação Infantil ao selecionar trabalhos científicos que foram submetidos no Congresso Brasileiro de Educação Especial no período de 2014 a 2018.

Os dados encontrados demonstram que as propostas de coensino apresentam alguns entraves em relação a sua implementação, como barreiras atitudinais, falta de tempo para planejar, conflitos em relação à comunicação interpessoal e falta de formação continuada que instrumentalize o professor ao trabalho não apenas colaborativo, mas com o conhecimento necessário para elaborar práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Espera-se que a leitura desta pesquisa possa incentivar os professores-pesquisadores a promoverem, em suas unidades escolares, propostas de coensino junto com a gestão escolar, pois a Educação inclusiva se faz com TODOS.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASTOS, M. B. **Tratar e educar: escrita e alfabetização de criança com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/09-20830>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAPELLINI, Vera L. Messias Filho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo**. 1. Ed. São Paulo: Edicon, 2019. 96 p.

BRITES, Luciana; ALMEIDA, Roselaine Pontes. **Educação Baseada em Evidências: o que todo professor precisa saber**. Londrina: NeuroSaber, 2021. 186 p.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019. 192 p.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, maria Amélia de; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Pesquisa científica e senso comum**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155305/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, AS, 2002.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre o pensamento revolucionário**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9530/5553>. Acesso em: 16 set. de 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA; Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, 2011. Editora UFPR Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003/16750>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento; teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 174 p.

ROGES, Sally; DAWSON, Geraldin E.; Vismara, Laurie A. **Autismo: compreender e agir em família**. Editora Lidel, Lisboa; 2019. p. 325

SCHMIAT, Carlos. Transtorno do Espectro autista: perspectivas atuais e desafios futuros. In: CAMINHA *et al.* **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Bogotá-Colômbia; 2018. p 11-26.

VIEIRA *et al.* O desenvolvimento infantil e a estimulação precoce na primeira infância. In: **Estimulação precoce na primeira infância: reflexões e experiências**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 106p. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/files/200000218-a6b82a6b84/Livro%20ESTIMULA%C3%87%C3%83O%20PRECOCE%20NA%20PRIMEIRA%20INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021

VIGOTSKII; L. S.; LUIRA, A. R.; LEONTIEV; A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 2010.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM HUMANÍSTICA NA EAD NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Adriana da Silva Maria Pereira¹, Alexandre Botelho José²

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as estratégias pedagógicas utilizados por dois mediadores durante o último módulo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ, no qual os cursistas eram convidados a elaborar um Trabalho Final de Curso de forma individual no Ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A metodologia adotada foi a pesquisa de intervenção, com uma abordagem qualitativa por meio da aplicação de um questionário no *Google Forms* com 08 perguntas semiestruturadas. Os dados foram analisados pela técnica de categorização de Bardin (2011) de forma a dialogar com a abordagem humanística de Freire (2002). Os resultados da análise dos questionários mediante o *feedback* positivo dos cursistas aprovados, um total de 47, demonstra que as estratégias pedagógicas adotados pelos mediadores, no sentido de não só ensinar a normatização, mas também, acolher e direcionar o acompanhamento de forma individual e personalizada contribuiu para que os trabalhos retratam de forma coerente a prática docente e as experiências.

Palavras-chave: Abordagem humanística. Mediação pedagógica. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

O isolamento social por conta da pandemia do novo Coronavírus COVID-19 provocou mudanças significativas na rotina de milhares de pessoas no Brasil e no mundo, que oportunizou novas estratégias pedagógicas, não só para o ensino presencial, mas também, e, principalmente, para a Educação a Distância. Face a essa nova realidade algumas mudanças pedagógicas e técnicas foram realizadas pela equipe responsável pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva e com isso foram adotadas atividades síncronas e assíncronas, contatos intra e extra plataforma de ensino, bem com o (re)pensar toda uma metodologia que mantivesse o processo de formação continuada.

Dentro dessa perspectiva, este relato de experiência tem como objetivo apresentar as estratégias pedagógicas utilizados por dois mediadores durante o último módulo do Curso, que foi oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro –

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. E-mail: silva.maria@unesp.br

² Doutorando do Programa de Doutorado Profissional em Bens Culturais e Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV/CPDOC). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (FUV). E-mail: alexandrebotelhojose@gmail.com

CECIERJ, e no qual os cursistas eram convidados a elaborar um Trabalho Final de Curso de forma individual no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Cabe destacar, que após o início da pandemia, notou-se uma grande evasão por parte dos educandos, pois houve um excesso de trabalho com a implementação do ensino remoto em grande parte das escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro e isso de certa forma aumentou o trabalho de muitos professores, ocasionando um desgaste físico e mental e principalmente sintomas com “estresse, ansiedade, insônia e outros sintomas relacionados com a saúde mental” (SALAS, 2020, p. 1).

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação a distância é uma modalidade de ensino que vem crescendo nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, conquistando milhares de pessoas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Essa educação é pautada principalmente na utilização dos recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um ambiente de ensino que oferece aos cursistas a oportunidade de trocar e compartilhar o conhecimento de forma contextualizada, ativa e colaborativa. Uma peculiaridade desse processo de ensino e aprendizagem, que colabora para a construção de um cursista autônomo e coautor do conhecimento.

Nos cursos de formação continuada esse perfil de cursista é essencial, já que a metodologia aplicada nestes cursos têm uma proposta de atrelar a teoria a prática, fomentando uma discussão crítica e reflexiva entre mediador-cursista, cursista-cursista e cursista-mediador-cursista.

Com atividades bem planejadas, focadas em um grau maior de complexidade nas formas de interação e comunicação, pode se ter o ensino didaticamente ativo e envolvente, motivando os alunos para a participação e a expressão das respectivas opiniões. (FRANCO; BRAGA; RODRIGUES, 2010, p. 15).

Essa é a proposta adotada pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva, na qual vivenciamos a troca constante de saberes entre cursistas e mediadores, nos encontros virtuais que foram realizados durante a pandemia da Covid-19 e nos fóruns de discussão ao longo de 35 semanas de curso de março de 2020 a dezembro de 2020.

O grupo era formado por 162 cursistas no total no início do curso, divididos entre o grupo 01 e 10 (**Tabela 1**), que teve um total de 10 grupos e teve 6602 inscrições na edição de 2020.

Tabela 1

	GRUPO 01	GRUPO 10
MATRICULADOS	82	80
EVASÃO	43	37
APROVADOS	22	25

Fonte: Informações da plataforma do curso

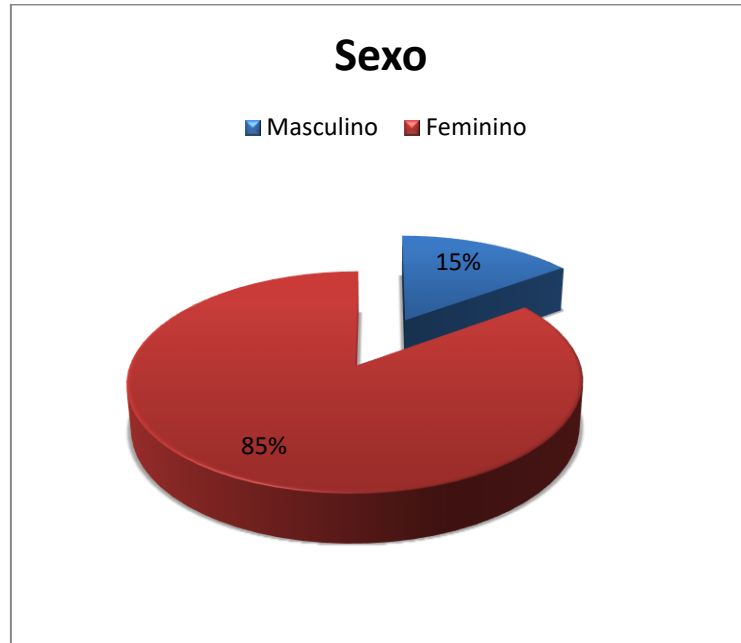
Cabe ressaltar, que foi aplicado um questionário semiestruturado com um total de 08 perguntas no *Google Forms* com os cursistas do grupo 01 e 10 que concluíram o curso em dezembro de 2020, com o propósito de analisar as dificuldades no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão Final (TCC) que era um relato de experiência; assim como as motivações que tiverem neste período do curso.

Essas perguntas foram importantes para compreendermos a eficácia das estratégias pedagógicas de mediação que foram adotadas por nós, mediadores, e as demais adaptações propostas pela equipe do curso nesta edição no contexto da pandemia da covid-19.

Tivemos o retorno de 43% de respostas na pesquisa. Desses, conforme o **Gráfico 1**, 85% dos cursistas são do sexo feminino e os demais masculino, demonstrando que as dificuldades no decorrer do curso foram ampliadas neste grupo devido ao fato da mulher estar muito mais suscetível ao acúmulo de tarefas ao cuidar do trabalho e família.

Por isso, é preciso compreender que o cursista se depara com a “realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona” (FREIRE, 1979, p. 62) e, ao se relacionar, se depara com as dificuldades que a vida os impõe e se faz mister uma visão humanística de toda a situação que está sendo vivenciada.

Gráfico 1



Fonte: os autores

Corroborando essa ideia alguns cursistas trouxeram os seguintes comentários ao responder quais suas maiores dificuldades:

“A maior dificuldade foi a falta de tempo”.

“A saúde do meu pai e sua internação. Pois uma parte do curso fiz no hospital em que meu pai estava internado”.

“Sobrecarga de trabalho imposta aos professores durante a pandemia”.

“Manter o ritmo de estudo e a rotina, às vezes bate um desânimo”.

Porém, também tivemos relatos sobre outras dificuldades que influenciaram bastante:

“A maior dificuldade para o desenvolvimento do TCC foi o formato ‘engessado’ para o desenvolvimento do mesmo, além de começar os prazos para entrega do texto pela introdução e resumo sendo que cotidianamente na escrita acadêmica essas são as últimas partes a serem escritas”.

“Manter o ritmo de estudo e a rotina, às vezes bate um desânimo”.

“Na verdade o curso me fez voltar a querer aprender mais. Estava um pouco afastada do mundo acadêmico. Foi um pouco a dificuldade”.

Como é possível perceber houve várias dificuldades e por motivos óbvios foi necessário pensar em adequações pedagógicas a fim de mitigar essas e outras que poderiam acontecer com o intuito de evitar a evasão do curso. Até porque “evidentemente, toda educação

é diretiva. Não existe educação não-diretiva, porque a própria natureza da educação implica a diretividade (FREIRE, 1987, p. 78).

Levando em consideração essa diretividade, uma das medidas adotadas foi uma mediação mais ativa nos fóruns de discussão, sempre pautados na troca de experiências entre os cursistas e mediadores, no sentido de valorizar o “local” de fala do curso e principalmente o seu saber atrelado à prática sobre a temática do curso. Uma proposta de mediação que vai ao encontro da abordagem humanística na qual

a experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 2002, p. 19)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar todas as lutas e dificuldades que foram vivenciadas neste período de pandemia e tudo que foi feito, com a visão humanística e empática, percebemos o quanto foi valoroso tudo que tivemos que (re)construir.

Nesse processo, somos atravessados também pelas dificuldades como professores-mediadores e isso reflete em nossas próprias vidas e percebermos o quanto é importante a implementação da abordagem humanística na mediação pedagógica na EaD, que seja compreensiva e leve em consideração as necessidades e histórico social de cada indivíduo.

Essa compreensão foi fundamental para repensar as estratégias instrucionais que eram disponibilizadas. Nesse sentido, “é imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário. [Para] despertamos nos outros e em nós a necessidade e o gosto da esperança” (FREIRE, 2005, p. 87).

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2011.

FRANCO, L. R. H. R.; BRAGA, D. B.; RODRIGUES; A. **EaD Virtual: Entre a teoria e a prática**: Ed. Premier; UNIFEI, 2010

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho d'Água, 2005.

SALAS, Paula. Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. **Nova Escola**. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>>. Acesso em: 16 fev. de 2020.

A NOVA CONFIGURAÇÃO DO PIBID: UMA ANÁLISE DAS PORTARIAS CAPES

Adriana de Fátima Vilela Biscaro¹, Maria Alice de Miranda Aranda²

RESUMO

O texto em pauta versa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem como objetivo discutir as configurações do PIBID a partir das Portarias instituídas no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC) no período de 2013 a 2022. A pesquisa tem como método a perspectiva crítica do conhecimento e a metodologia é de natureza qualitativa, por meio da pesquisa documental, exploratória e bibliográfica. Adotou-se como procedimento de coleta de dados, a análise documental das Portarias CAPES n° 096/2013, a n° 259/2019 e a de n° 83/2022. Os resultados revelaram que embora o Programa tenha continuado nas políticas de formação de professores com recuos para a formação de professores e significativos cortes nas cotas de bolsas, ele apresentou concepções distintas de educação, devido as disputas instauradas na agenda neoliberal vigente.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica é tema recorrente nas agendas políticas nas diferentes esferas administrativas. Nas últimas décadas, além das Diretrizes para Formação de Professores, o governo federal investiu em Programas de formação docente para melhor qualificação na formação inicial e continuada e, de acordo com as pesquisas socializadas, houve impactos significativos e muitas contribuições para a formação inicial de professores participantes desses Programas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em 2007, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva pode ser considerado o propulsor de tais investimentos. O PDE viabilizou as ações previstas no Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6094/2007. O PIBID faz parte de uma das ações do PDE (2007), que tem como princípio a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. É um programa de política pública de governo, que teve início na segunda gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), como um projeto de educação de qualidade socialmente

¹ Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

² Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

referenciada, fundamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual garante os direitos sociais, para todos os sujeitos e reafirma os direitos sociais, civis e políticos de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Este texto procura problematizar as configurações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as distintas concepções de educação estabelecidas nas Portarias que regulamentaram o Programa na última década. A metodologia, de abordagem qualitativa, apresenta uma análise bibliográfica com base nas pesquisas sobre o objeto e análise documental das Portarias CAPES n° 096/2013, a n° 259/2019 e a n° 83/2022 do PIBID instituídos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O texto organizado em duas seções, inicia-se com um breve contexto histórico do PIBID desde o ano de 2007, até o ano de 2022. E em seguida, discute as principais mudanças observadas nas Portarias, bem como aponta as suas respectivas concepções de educação.

O PIBID na política de formação de professores

O PIBID é um programa de uma política pública de formação inicial de professores para a educação básica, foi instituído no âmbito do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, pelo Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007, com objetivo primeiro de atender às áreas das licenciaturas que apresentavam déficit de professores no ensino médio (matemática, química, física e biologia).

Os princípios fundamentais que sustentam o Programa estão ancorados na concepção de Nóvoa (2009), de que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, ou seja, na educação básica. Esse contato com a realidade da escola possibilitada pelo PIBID reforça a concepção de formação, ao tomar como base as experiências dos professores supervisores, permitindo um aprender com orientação e o envolvimento com diferentes dimensões do trabalho docente, buscando uma construção do conhecimento a “partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação da teorias a partir dos conhecimentos da prática (*práxis*)” (PIMENTA, 2002, p. 44 *apud* PASSOS, 2014).

Com esses princípios, o Programa elenca sete objetivos específicos e destes, pode-se destacar: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”; contribuir para a valorização do magistério”; “inserir os licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica” e “contribuir para a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2014).

Embora tenha sido instituído em 2007, lançado inicialmente para as Instituições Federais, teve início somente em 2009 e foi consolidado por meio do Decreto n° 7219, em 2010 e regulamentado pela Portaria CAPES n° 096 de 2013. De 2009 a 2013, a CAPES estendeu o alcance do Programa para as demais instituições públicas, inclusive abrindo espaço para as instituições privadas. Com essas implementações, todas as áreas das licenciaturas foram contempladas, inclusive, os povos indígenas, do campo, quilombolas e ribeirinhos.

O PIBID, no período de 2014 a 2017 foi implementado pelo Edital n° 061/2013 e regulamentado pela Portaria CAPES n° 096/2013. De um total de 3.088 concessões de bolsas em dezembro de 2009, o Programa cresceu para 90.247 concessões de bolsas, em 2014. Todas as áreas das licenciaturas foram atendidas, inclusive, abriu espaço para os subprojetos interdisciplinares. De acordo com a CAPES, somente em 2015, foram investidos R\$506 milhões em bolsas (BRASIL, 2014). Foram selecionados no território brasileiro 313 projetos do PIBID e do PIBID Diversidade.

A avaliação do Programa nos seus primeiros anos de implementação feita pela CAPES e pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob responsabilidade de Gatti et. al (2014) apontou a valorização do PIBID por todos os segmentos, no que se refere à formação inicial de professores, apresentando impactos significativos, tais como: a integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas tanto (BRASIL, 2014; GATTI et al, 2014).

Embora o PIBID tenha sido avaliado positivamente nos primeiros anos de sua implantação e implementação, em 2015, o Programa não se manteve estável. O ano de 2015 foi marcado pela crise política-administrativa que refletiu em todas as áreas e em especial nos programas de formação de professores, devido ao processo de restrição orçamentária dos recursos destinados a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Com as ameaças de cortes de bolsa e de sua permanência nas políticas de formação de professores, a sociedade civil, aqui entendida como os sujeitos do Programa e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) se juntou para um grande movimento em defesa e manutenção do Programa.

Em 2016, já no governo de Michel Temer (2016-2018) foi publicada a Portaria CAPES n° 046/2016, revogando a Portaria CAPES n° 096/2013, estabelecendo um novo regulamento

do PIBID, principalmente em relação aos objetivos do Programa ao tentar uni-lo a outros programas, como, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Muitos pontos foram criticados nessa nova Portaria, desqualificando o Programa, uma vez que, este novo regulamento, caracteriza-se mais como um programa de reforço escolar e não como um programa de formação inicial. Contudo, diante das críticas, das insatisfações e dos manifestos dos atores do PIBID, a Portaria CAPES 046/2013 foi revogada, permanecendo em vigência a Portaria CAPES n° 096/2016 até o mês de março de 2018.

No final do ano de 2017, o Ministério da Educação criou o Programa de Residência Pedagógica (PRP), com o intuito de substituir o PIBID, com o argumento de uma suposta “modernização” com a proposição de outro programa. Assim, em março de 2018, foram encerrados os Editais CAPES n° 061/2013 e o n° 066/2013 (PIBID Diversidade) e revogada a Portaria CAPES n° 096/2013.

O Edital CAPES n° 7, de março de 2018 destinado a chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PIBID, marcou um novo modelo do Programa, comprometendo um trabalho que já vinha sendo desenvolvido desde a criação do PIBID. E trouxe mudanças cruciais para o Programa, expressando intencionalidades de reestruturação proposta pelo MEC/CAPES.

O Edital destinou-se aos discentes que estavam na primeira metade de curso de licenciatura, ofertado para as IES pública e privada. Foram disponibilizadas 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência, uma redução de aproximadamente 37,5% em relação ao Edital n° 061/2013.

Em janeiro de 2020, foi lançado o Edital CAPES n° 2/2020, com as mesmas características do edital anterior, mas com a redução de 33% das cotas, disponibilizando dessa forma, 30.096 cotas de bolsa de iniciação à docência. Além da redução das cotas de bolsas, se observa uma ruptura de tempo entre os editais.

E, em 29 de abril de 2022, a CAPES tornou público o Edital CAPES n° 23/2022, disponibilizando 30.840 cotas de bolsas de iniciação à docência, não apresentando mudanças significativas em seu contexto.

Uma análise das Portarias da CAPES/MEC – 2013 a 2022

Com a intenção de analisar as Portarias do PIBID no período em pauta, há necessidade primeira de mencionar o papel do Estado e das políticas públicas, em especial, das políticas

educacionais. Para tanto, busca-se em Höfling (2001, p. 31) a definição de políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Por isso, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, quanto a sua implementação e manutenção.

Desse modo, as ações realizadas pelo Estado para a educação, podem ser descritas como uma política social, que apesar de ser de responsabilidade do Estado, sofrem influência de outros organismos que interferem na esfera política e na vida social em geral. Pode-se dizer, que uma política pública é considerada como as ações ou inações do Estado, com a finalidade de contribuir para que os direitos dos cidadãos sejam devidamente garantidos. É o que se pretende realizar através de uma ação governamental.

Dessa forma, o Estado é reconhecido como um local de debate, embates em torno de interesses, preferências e resolução de problemas, embora seja materializada através dos governos, a política pública envolve diferentes atores e níveis de decisão. À vista disso, busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação e ou analisar esta ação e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26). Ainda segundo Souza, as políticas públicas após delineadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas ou projetos e, quando postas em ação, são implementadas, acompanhadas e avaliadas.

Desse modo, O PIBID é considerado como uma política pública de formação de professores que envolve diferentes atores, como os próprios implementadores que ditam as novas normativas para o Programa e os seus vários sujeitos participantes que são os seus beneficiários. E como qualquer outra política pública ao ser implementada pode sofrer novas decisões, mudanças ou até mesmo ser destituída acerca de determinados aspectos da sua formulação inicial e das mudanças dos governos vigentes.

A exemplo, nos governos de Temer e Bolsonaro se observa a implantação de novas políticas educacionais com grande repercussão nos sistemas de ensino e com forte viés privatista favorecendo interesses do mercado, tais como, as aprovações da Base Nacional Comum Curricular do Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Essas novas normativas tiveram grande influência nas novas diretrizes do Programa, a partir do ano de 2018.

Embora, o PIBID no período de 2009 a 2013 tenha se configurado por uma indução e fomento crescente, tendo em vista a abrangência e a vigência dos Editais, lançados sem nenhuma interrupção, os quais foram construídos a partir do diálogo com a participação dos coordenadores institucionais em colaboração direta com a DEB/CAPES, configurando-se em

uma gestão democrática participativa, o PIBID, a partir do ano de 2018, apresentou uma nova configuração tanto na sua estrutura organizacional como pedagógica

A partir de 2018, os Editais foram lançados de forma descontínua e com grandes recuos tanto em relação às cotas de bolsas para todas as modalidades quanto em relação ao seu modelo pedagógico. Para melhor compreensão de como essa política de formação de professores vem se fragmentando ao longo desse período, é apresentado um quadro comparativo sobre as principais Portarias que regulamentaram e atualmente regulamenta o PIBID no período de 2013 a 2022, no que se refere a abrangência, vigência, número de bolsa, estrutura do projeto, financiamento do programa dentre outras análises, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Comparativo das Portarias e Editais da CAPES (2013-2022)

Portaria/Edital	Principais modificações
<p>Portaria CAPES n° 096/2013</p> <p>Dispões sobre o Regulamento do PIBID</p> <p>e</p> <p>Edital CAPES n° 061/2013</p>	<p>Abrangência – Instituições Públicas e privadas em fins lucrativos.</p> <p>Critério para participação das IES no Programa – As IES deveriam possuir cursos de licenciatura legalmente constituído.</p> <p>Vigência – Editais CAPES n° 061/2013 e 066/2013 – até 48 meses</p> <p>Público alvo – acadêmicos matriculados nos cursos de licenciatura, independente do ano de curso.</p> <p>Licenciaturas contempladas – 29 licenciaturas, incluindo subprojetos interdisciplinares.</p> <p>Número de cotas de bolsas para iniciação à docência – 72.000</p> <p>Concepção da docência – alinhada as diretrizes da Resolução CNE/CP n° 2/2015 – voltada a práxis pedagógica.</p> <p>Estrutura do Projeto – Um único projeto institucional, onde cada subprojeto é composto por no mínimo, um coordenador de área, 05 acadêmicos e um supervisor.</p> <p>Financiamento – Conforme no Edital n° 061/2013 o projeto foi contemplado com uma verba de custeio no valor de R\$750, 00 (setecentos e cinquenta reais) por bolsistas por ano, para cobrir as despesas com custeios do Projeto.</p> <p>Seleção das escolas parceiras – havia autonomia para as IES para a escolha das escolas parceiras, de forma que fossem contempladas tanto escolas com Ideb abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem.</p> <p>Relação entre número de licenciandos e supervisores – 05 a 6 bolsistas por supervisor</p>
<p>Portaria CAPES n° 259/2019</p> <p>Dispões sobre o Regulamento</p>	<p>Abrangência – IES pública ou privada.</p> <p>Critério para participação das IES no Programa - Apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 e ter pelo menos 24 licenciandos matriculados conforme dados informados no último Censo da Educação Superior (INEP), exceto para os subprojetos interdisciplinares.</p>

<p>do PIBID e do PRP</p> <p>e</p> <p>Edital CAPES n° 07/2018</p> <p>Edital CAPES n° 2/2020</p>	<p>Vigência – Edital CAPES n° 07/2018 e Edital CAPES n° 2/2020 – 18 meses.</p> <p>Público alvo - discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura.</p> <p>Licenciaturas contempladas – Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo;</p> <p>Número de cotas de bolsas para iniciação à docência – Edital CAPES n° 07/2018 - 45.000 e Edital CAPES n° 2/2020 – 30.096 cotas de bolsas</p> <p>Concepção da docência - – alinhada a BNCC e as novas normativas e diretrizes de formação docente a partir do ano de 2016. Voltada a prática como indutora de currículos tecnicistas.</p> <p>Estrutura do Projeto – Um Projeto institucional contendo Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes.</p> <p>Financiamento – não houve financiamento para o Projeto.</p> <p>Seleção das escolas parceiras – Por meio de regime de colaboração, efetivado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação e as IES.</p> <p>Relação entre número de licenciandos e supervisores - há um aumento em média de oito a dez bolsistas por supervisor.</p>
<p>Portaria CAPES n° 83/2022</p> <p>Dispõe sobre o Regulamento do PIBID</p> <p>e</p> <p>Edital CAPES n° 23/2022</p>	<p>Abrangência – IES públicas, privadas e comunitárias.</p> <p>Vigência – Edital CAPES n° 23/2022 – 18 meses</p> <p>Critério para participação das IES no Programa – não houve mudança</p> <p>Licenciaturas contempladas – acrescentou as áreas de Ciências Agrárias, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Língua Alemã, Língua Francesa.</p> <p>Concepção da docência – não houve mudanças.</p> <p>Público alvo – não houve mudanças.</p> <p>Número de cotas de bolsas para iniciação à docência – 30.840 cotas de bolsas</p> <p>Estrutura do Projeto – não houve mudança</p> <p>Financiamento – Não houve financiamento para o Projeto.</p> <p>Seleção das escolas parceiras – não houve mudança</p> <p>Relação entre número de licenciandos e supervisores: não houve mudanças.</p>

Fonte: Dados organizados pelas autoras de acordo com as Portaria da CAPES/PIBID (2013-2022)

A Portaria CAPES n° 096/2013 estabeleceu um marco histórico e de grande importância na política de formação de professores. Com o Edital CAPES n° 061/2013 foram beneficiados mais de 90 mil bolsistas no PIBID, abriu espaço para todas as licenciaturas e teve abrangência significativa, tanto nas instituições de ensino superior como na educação básica. Além de referenciar as normas relativas do PIBID, constituindo-o como uma Política Pública de Formação de Professores, instituída como um compromisso do Estado, assegurado pela Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo disposto na Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013 (Art. 62, parágrafo 5º), em conformidade com a meta 15 do

Plano Nacional de Educação - Lei n.º 13.005/2014 - para o decênio 2014-2024 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 02 de 01 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Embora a Portaria CAPES n.º 259/2019 e o Edital CAPES n.º 7/2018 tenham sido elaborados de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, vigente à época, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, a qual foi fundamentada na *práxis* educativa, esses documentos incidem diretamente nos currículos dos cursos de licenciaturas, ao promoverem um alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), modificando inclusive a autonomia das universidades e reforçando o discurso de que é preciso aumentar a perspectiva prática no campo da formação, sobre o ser e o fazer docente.

Em relação as principais mudanças observadas nas Portarias CAPES n.º 259/2019 e na n.º 083/2022, destaca-se inicialmente, o público alvo, o qual só podem participar do Programa, os licenciandos que estejam da primeira metade dos cursos de licenciatura. Esse critério, induz um tipo de formação rápida, barata e ineficiente, pois, ao diminuir o tempo de permanência no programa, reduz-se os gastos financeiros por bolsistas e confirma uma formação aligeirada, diferentemente daquela que foi proposta na Portaria CAPES n.º 096/2013.

A inclusão dos participantes voluntários também representa uma forma de redução de custos e mais do que isso, reafirma a ideia de que o trabalho voluntário na educação pode resolver “as demandas da educação básica através de ações de voluntárias”, ações essas típicas do neoliberalismo (CAMPELO, 2019, p.139).

No que diz respeito à mudança da estrutura do Projeto, composto por um núcleo de iniciação à docência, um formador (coordenador de área), três professores supervisores e no máximo 30 discentes, sendo 24 bolsistas e seis não bolsistas, é outro aspecto que dificulta as ações formativas para os bolsistas, pois, para supervisor, há um aumento em média de oito a dez bolsistas para acompanhamento. Percebe-se que o Programa condiciona uma responsabilidade maior para os professores formadores, tanto a nível de ensino superior como os da educação básica, para a melhoria da qualidade da formação inicial, com êxito na qualidade da educação brasileira, sem levar em conta outros fatores inerentes tanto a melhoria da qualidade da formação inicial como da qualidade da educação básica.

A redução no alcance das licenciaturas é outro ponto destacado nas Portarias. Como se observa, perdemos flexibilidade de organização e de atendimento à diversas áreas de formação de professores. Outros aspectos importantes para a execução do Programa também são

observados, como a falta de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento das atividades. A verba de custeio para os Projetos Institucionais é de grande importância, uma vez que impacta nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos subprojetos nas escolas, no fomento para participação de eventos na área da educação para os bolsistas, na publicação de artigos em periódicos, nas viagens pedagógicas promovidas pelos subprojetos e demais atividades a fim de buscar uma formação mais completa.

A mudança nos critérios de seleção das escolas de educação básica, ao exigir que o PIBID seja realizado em regime de colaboração, efetivado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação e as IES, pode afetar significativamente as relações entre universidade-escola, professores da educação básica e professores da universidade, desvinculando uma relação de integridade e de confiança, que foi ao longo do tempo, muito bem construída pelo PIBID.

Outros aspectos podem ser observados, como os critérios de seleção das instituições de ensino superior, ao exigir uma nota igual ou superior a três, bem como a quantidade de acadêmicos matriculados nos cursos de licenciatura. Esses critérios desconsideram as diferenças regionais, o desempenho dos acadêmicos identificando o número de matriculados e formandos, e de certa forma, coloca as instituições em concorrência. Pois, ao excluir essas instituições, o Programa deixa de cumprir com seu objetivo primeiro que é o incentivo à docência.

Considerações finais

De acordo com a análise empreendida nas Portarias da CAPES/PIBID nessa última década, observa-se que a partir do ano de 2018, o PIBID se reconfigurou para atender as diretrizes das reformas educacionais de 2017 e a nova agenda política e econômica neoliberal, instituída no Brasil, após o *impeachment* da Presidenta Dilma em 2016.

Ao comparar as Portarias do Programa, além das incongruências já destacadas, se observa, que a concepção da educação fundamentada na Portaria CAPES nº 096/2016 foi pautada na prática social, voltada para uma formação docente que se configura em uma *práxis* pedagógica, como uma ação-reflexão-ação, verdadeiramente transformadora, ou seja, as ações formativas convergiam a partir de uma formação emancipadora. Ao contrário, nas outras Portarias, vê-se claramente uma concepção de educação voltada ao tecnicismo, tal como, a que foi configurada no governo de FHC. Essa nova configuração do PIBID visa uma

desregulamentação do projeto de educação, antes socialmente referenciado, para um projeto subordinado aos mecanismos do mercado.

Entretanto, apesar de muitos recuos desta Política de Formação de Professores, da sua fragmentação ao longo dos anos e de muita resistência, o PIBID ainda permanece junto com o PRP, na política de formação de professores, oferecendo uma formação inicial pautada no incentivo e na valorização docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009 – 2013**. Brasília, MEC/SEB, 2014. Disponível em: < <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n.55, p. 30-41, nov. 2001

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

BISCARO, Adriana de Fátima Vilela. ARANDA, Maria Alice de Miranda. O PIBID enquanto política educacional: projetos de educação em disputa. In: XVI REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 2022, Campo Grande, MS. **Poder, Política e Democracia: desafios para a pós-graduação em educação**. 2022.

CAMPELO, Talita da Silva. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores**. 2019. 249f. (Tese – Centro de Filosofia e Ciências Humanas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Editora EdUECE, 2014. p. 807-838.

PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRESTADOS POR UMA ESCOLA PÚBLICA DE CALDAS NOVAS/GO

Adriana Dias Batista¹, Débora Prado Vasconcelos Melo², Adriana dos Santos Prado
Sadoyama³, Geraldo Leal Sadoyma⁴

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a percepção da qualidade dos serviços sob a perspectiva dos agentes de uma escola pública no interior do estado de Goiás de acordo com as dimensões da escala *Service Quality* (SERVQUAL). O estudo é de abordagem quantitativa de natureza descritiva-exploratória do tipo *survey* transversal. Utilizou-se o modelo SERVQUAL para os questionários, adaptado aos serviços educacionais, com 22 itens para expectativa e 22 para percepção em uma escala Likert de 5 pontos, 5 (concordo totalmente) a 1 (discordo totalmente), alfa de *Cronbach* para medir a confiabilidade da escala e os dados foram analisados pelas médias dos *gaps* das dimensões: tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia. Os 22 itens foram analisados pelos quartis. As dimensões com maior grau de importância foram confiabilidade, segurança e empatia. Para todos os respondentes a dimensão mais fragilizada foi a tangibilidade. Algumas dimensões segurança, empatia e presteza foram satisfatórias.

Palavras-chave: educação, qualidade, qualidade em serviços educacionais, servqual.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a qualidade da educação é necessário que se estabeleça parâmetros e critérios de avaliação no sentido de mensurar os serviços que são prestados na educação. Ressalta-se que o presente estudo não teve a pretensão de focar a análise da qualidade dos processos educacionais, mas analisar de forma ampla e genérica aspectos como: infra-estrutura, atendimento, receptividade, confiabilidade e segurança. Veludo de Oliveira e Ikeda (2007, p. 170), afirmam que os serviços educacionais podem ser avaliados como qualquer outro serviço. Dentre os modelos utilizados na mensuração da qualidade de serviços este trabalho selecionou a escala SERVQUAL desenvolvida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) como instrumento, por considerar que a conceituação mais disseminada para a qualidade é a da qualidade percebida, como resultado de um processo de comparação entre as expectativas do

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

² Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

³ Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

⁴ Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

consumidor e a percepção do desempenho do serviço (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985, p. 42).

Na área da educação, o modelo SERVQUAL é o mais utilizado na mensuração da qualidade em serviços prestados para levantamento de dados, por ser um instrumento de fácil interpretação, adaptação e já ser validado por meio de outros estudos em educação como os de Andrade (2015) e Galvão (2017), entre outros.

Este estudo apresenta parte do resultado de uma pesquisa realizada com os gestores e professores, pais/responsáveis e estudantes de duas escolas de educação básica, da rede pública municipal, da cidade de Caldas Novas (GO), em que teve como objetivo mensurar e comparar a percepção da qualidade dos serviços, na visão desses agentes, em relação à qualidade dos serviços educacionais prestados por esta escola, de acordo com as dimensões da escala SERVQUAL.

MÉTODO

O estudo foi realizado obedecendo a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Curso de Pós-graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão, CAAE: 48165121.4.0000.0164, parecer nº 5.253.990 em 21/02/2022. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas (GO).

A pesquisa é de abordagem quantitativa do tipo *survey* transversal, de natureza descritiva-exploratória, foi realizada na Escola Municipal Valdir Arantes da Silva, localizada no município de Caldas Novas (GO). A escola foi escolhida devido a uma das pesquisadoras fazer parte do quadro de docentes da unidade, despertando, assim, o interesse da unidade na realização da pesquisa.

A amostra foi de conveniência e o cálculo amostral foi realizado utilizando-se o programa OpenEpi versão 3.01, a fim de obter uma amostra representativa para a coleta de dados, com um intervalo de confiança de 95%, gerando uma amostra de 03 gestores, 11 professores, 111 pais/responsáveis e 80 estudantes a serem pesquisados.

Os participantes foram distribuídos em 3 grupos, sendo: Grupo 1 – Gestores e Professores; Grupo 2 – Pais/responsáveis legais de estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I; Grupo 3 – estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II (menor de 18 anos). Os menores foram autorizados pelos pais com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados entre março e abril de 2022, utilizando o questionário *Service Quality* (SERVQUAL), modelo desenvolvido pelos pesquisadores Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) adaptado às especificidades do serviço educacional, após consulta à equipe gestora da unidade pesquisada. O questionário está organizado esteticamente por 22 variáveis afirmativas, tanto para a expectativa quanto para a percepção, contemplando as cinco dimensões da qualidade em serviços (tangibilidade, confiabilidade, presteza, segurança e empatia), em uma escala Likert de 5 pontos, onde 5, concordo totalmente e 1, discordo totalmente. A Figura 1, apresenta as dimensões, as variáveis e suas descrições.

Os questionários foram desenvolvidos no Google Forms e enviados pelo aplicativo WhatsApp para os grupos 1 e 2. De acordo com Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007, p. 5) a aplicação do questionário eletrônico via Internet apresenta algumas vantagens como o baixo custo e o menor tempo de realização, tanto para o pesquisador quanto para o respondente. A coleta com o grupo 3 foi realizada presencialmente após a autorização, pelo responsável do estudante via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram inseridos e processados por meio de banco de dados do programa SPSS® 24.0 for Windows (*Statistical Package for the Social Sciences* versão 24.0) e analisados por meio de estatística descritiva. Primeiramente, o coeficiente alfa de *Cronbach* foi utilizado para analisar o nível de confiabilidade dos questionários conforme a seguinte classificação apresentada na Figura 1, cujo seu coeficiente varia de 0,0 a 1,0, considerando o valor mínimo aceitável de 0,60.

Figura 1 – Classificação da confiabilidade a partir dos coeficientes de α de Cronbach.

Confiabilidade	Muito baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha < 0,30$	$0,30 \leq \alpha < 0,60$	$0,60 \leq \alpha < 0,75$	$0,75 \leq \alpha < 0,90$	$0,90 \leq \alpha$

Fonte: adaptado de Monteiro, et al., 2018.

Em seguida, foi analisada a discrepância entre as expectativas dos pesquisados e a percepção em relação ao serviço prestado, ou seja, a diferença entre o serviço esperado e a prestação de serviço percebida, (*Gap*), a qual é a base do modelo SERVQUAL. A análise dos *Gaps* compreendeu o diagnóstico das questões das dimensões da qualidade e para o cálculo utilizou-se a seguinte fórmula: $Gap = Expectativa - Percepção$. Quanto maior o *gap* do item apresentado, maior a lacuna entre o serviço oferecido e o serviço percebido, podendo resultar em uma qualidade inaceitável (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1985, p. 48).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados são de uma amostra da Escola Municipal Valdir Arantes da Silva. Foram enviados 170 questionários *online* pelo aplicativo WhatsApp, sendo 14 para gestores (3) e professores (11) e 111 para pais/responsáveis, dos quais gestores e professores 13 voltaram válidos, ou seja, preenchidos e com a concordância dos respondentes em participar da pesquisa. Em relação aos pais/responsáveis, apenas 67 responderam e concordaram em participar da pesquisa. Embora a totalidade de pais/responsáveis não tenha sido contemplada, alcançou-se com essa amostra uma precisão de 91% da população, segundo os cálculos do OpenEpi.

Para os 100 estudantes aptos a participar da pesquisa, 84 foram autorizados pelos responsáveis legais, concordaram em participar da pesquisa e responderam os questionários presencialmente, na escola, acompanhados por uma das pesquisadoras e por um(a) professor(a) da unidade escolar, durante uma semana de aplicação do questionário.

A partir dos resultados da Figura 2, constatou-se grau de confiabilidade alta para os questionários utilizados pelos 3 grupos, comprovando consistência interna para os 22 itens da escala SERVQUAL o que permitiu admitir a viabilidade de seu uso na educação básica, mais especificamente, a mensuração da qualidade na prestação dos serviços na instituição pública do ensino básico.

Figura 2 – Coeficientes de α de Cronbach dos questionários

Grupos	α de Cronbach	
	Questionário Expectativa	Questionário Percepção
Gestores e Professores	0,83	0,88
Pais/responsáveis	0,94	0,93
Estudantes	0,80	0,85

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A Figura 3 apresenta a descrição das dimensões, o nome das variáveis e a descrição de cada variável trabalhada nesta pesquisa conforme adaptado após reunião com a equipe gestora da unidade escolar.

Figura 1 – Dimensões, variáveis e respectivas descrições

Dimensão	Descrição das variáveis	Nome da variável
Tangibilidade (refere-se à infraestrutura, recursos tecnológicos, aparência pessoal e material, e comunicação)	1. Possui recursos tecnológicos adequados (rede <i>wi-fi</i> , plataforma de ensino, equipamentos e laboratório de informática).	Recursos tecnológicos
	2. Possui Instalações visivelmente conservadas.	Instalações físicas
	3. Possui colaboradores e professores com boa aparência (bem vestidos, organizados).	Aparências dos colaboradores
	4. Possui material de apoio atualizado e de boa aparência (livros, impressos, provas).	Apresentação dos materiais
	5. Possui plataformas de ensino aprendizagem <i>on-line</i> .	Plataforma de ensino online
Confiabilidade (refere-se a confiança, cumprir compromissos, metas e prazos prometidos)	6. Cumpre rigorosamente com prazos prometidos.	Cumprimento de prazos
	7. Quando recebe uma reclamação é solidária e prestativa.	Solidariedade
	8. Os serviços prestados passam confiança.	Confiança
Presteza (refere-se ao desejo, presteza, agilidade e respeito no atendimento, disposição e cortesia em atender)	9. Os registros são mantidos atualizados e promove o acesso facilitado a eles.	Atualização de registros
	10. Informa sobre serviços e datas de execução dos mesmos.	Comunicação da realização dos serviços
	11. Professores cumprem os prazos que prometem.	Cumprimento de prazos pelos professores
	12. Professores e colaboradores demonstram disponibilidade imediata para o atendimento.	Disponibilidade para atendimento imediato
	13. Professores e colaboradores são solícitos em ajudar os estudantes.	Interesse em ajudar os estudantes
	14. Professores e colaboradores esclarecem as dúvidas dos estudantes.	Esclarecer dúvidas dos estudantes
Segurança (Ausência de perigo, risco ou dúvida, abrange segurança física, credibilidade e confidencialidade)	15. As informações passadas pelos colaboradores inspiram credibilidade.	Credibilidade
	16. Transmite segurança em suas relações com colaboradores, estudantes e pais.	Relação segura escola/comunidade escolar
	17. Professores e colaboradores possuem conhecimento técnico.	Domínio do conhecimento
Empatia (refere-se ao cuidado e atenção no atendimento, conhecimento e habilidade do pessoal)	18. Proporciona atendimento individualizado a todos.	Atendimento individualizado
	19. Possui horário de funcionamento adequado a todos.	Horário de funcionamento adequado
	20. Têm muita atenção na prestação de serviços.	Atenção na prestação de serviços
	21. Professores se preocupam com seus estudantes.	Atenção com alunos
	22. Atende demandas específicas de estudantes, pais, professores e colaboradores.	Atende demandas específicas

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Conforme a Figura 3, que sintetiza a percepção da qualidade em relação aos serviços que são prestados pela unidade escolar, para os gestores e professores a Confiabilidade, foi a dimensão com a média de maior grau de importância, 4,85. Entretanto, ficou em quarto lugar no ranking de percepção da qualidade de serviço para os próprios gestores e professores, bem como para os estudantes e, em terceiro lugar para os pais/responsáveis.

Figura 3 – Grau de importância e percepção da qualidade em relação às dimensões da SERVQUAL.

Grupo	Percepção da qualidade de serviço					
	Dimensões	Tangibilidade	Confiabilidade	Presteza	Segurança	Empatia
Gestores e Professores	M. Expectativas	4,78	4,85	4,65	4,61	4,58
	M. Percepção	4,0	4,75	4,78	4,77	4,69
	≠ Médias	0,78	0,1	-0,14	-0,15	-0,11
	Nível de satisfação	5º	4º	2º	1º	3º
Pais/Responsáveis	M. Expectativas	4,69	4,72	4,68	4,86	4,57
	M. Percepção	3,6	4,53	4,58	4,62	4,63
	≠ Médias	1,1	0,19	0,09	0,24	-0,06
	Nível de satisfação	5º	3º	2º	4º	1º
Estudantes	M. Expectativas	4,78	4,78	4,65	4,75	4,79
	M. Percepção	3,0	3,8	4,35	4,4	4,22
	≠ Médias	1,78	0,98	0,3	0,35	0,57
	Nível de satisfação	5º	4º	1º	2º	3º

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

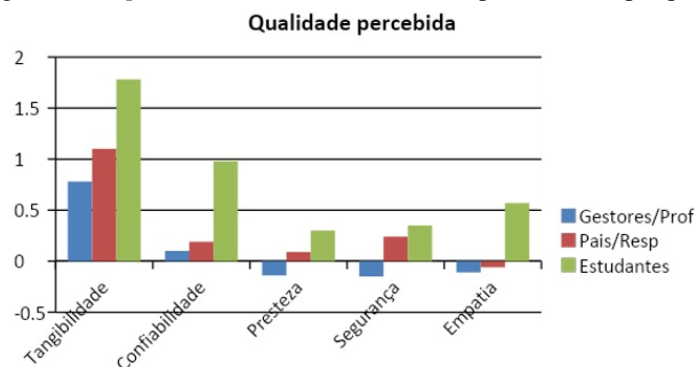
Os pais/responsáveis avaliaram a dimensão Segurança, com maior grau de importância, média 4,86, mas em quarto lugar no ranking da percepção da qualidade. Já os gestores e professores avaliaram essa dimensão como a de melhor desempenho e os estudantes a consideraram em segundo lugar na percepção da qualidade de serviço.

Na visão dos estudantes a dimensão Empatia, foi a de maior grau de importância com média de 4,79, em contrapartida, para os estudantes essa dimensão está em terceiro lugar em percepção da qualidade de serviço. Para os pais/responsáveis foi a dimensão melhor avaliada da unidade escolar superando as expectativas, atingindo a qualidade ideal, ou seja, quando a percepção do serviço prestado supera a expectativa em relação a esse serviço.

A dimensão Presteza foi a melhor ranqueada entre os estudantes (1º). Para os gestores e professores esses serviços superaram as expectativas (2º) e os pais/responsáveis avaliaram a escola muito bem (2º) nessa dimensão, expressando assim a satisfação dos usuários em relação à esse serviço ofertado.

A Figura 4 apresenta com clareza os resultados por respondentes para cada dimensão.

Figura 4 – Gap das dimensões na visão dos respondentes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os maiores valores *gaps* demonstram que a percepção da qualidade na prestação do serviço, na dimensão, está abaixo do esperado e os menores valores *gaps*, ou até negativos, demonstram que a percepção da qualidade na prestação do serviço, na dimensão, está próximo ou até mesmo acima do esperado.

A dimensão que menos atendeu às expectativas dos usuários foi a Tangibilidade, que trata dos recursos tecnológicos e da aparência das instalações físicas, dos equipamentos, dos colaboradores e dos materiais. Foi a dimensão da qualidade em que a escola obteve os maiores *gaps* entre as expectativas e percepções de todos os usuários, ficando em último lugar no ranking da percepção da qualidade de serviço, podendo-se afirmar que seus usuários estão insatisfeitos em relação à esses quesitos.

Em seguida, realizaram-se os cálculos das médias dos *gaps*, em que os resultados negativos são da equação $E < P =$ qualidade ideal, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Análise das médias para a expectativa, percepção e gap para cada variável, nível de satisfação.

Dimensão	Item	Gestores e Professores				Pais/responsáveis				Estudantes			
		E	P	G	R	E	P	G	R	E	P	G	R
		Tangibilidade	1	4,62	3,38	1,23	5º	4,58	2,54	2,04	5º	4,88	1,54
2	4,77		3,62	1,15	3º	4,75	3,13	1,61	4º	4,87	3,04	1,83	3º
3	5,0		5,0	0,0	1º	4,76	4,49	0,27	2º	4,6	4,35	0,25	1º
4	4,92		4,62	0,31	2º	4,78	4,52	0,25	1º	4,82	3,73	1,09	2º
5	4,62		3,38	1,23	4º	4,61	3,3	1,31	3º	4,71	2,35	2,37	4º
Confiabilidade	6	4,69	4,62	0,08	2º	4,6	4,43	0,16	2º	4,74	3,52	1,21	3º
	7	4,92	4,69	0,23	4º	4,67	4,52	0,15	1º	4,7	3,96	0,74	2º
	8	5,0	4,92	0,08	3º	4,87	4,69	0,18	3º	4,94	4,35	0,59	1º
	9	4,77	4,77	0,0	1º	4,76	4,48	0,28	4º	4,74	3,38	1,36	4º
Presteza	10	4,85	5,0	-0,15	3º	4,67	4,52	0,15	4º	4,54	4,05	0,49	5º
	11	4,85	4,54	0,31	5º	4,64	4,58	0,06	2º	4,85	4,44	0,4	3º
	12	4,15	4,77	-0,61	1º	4,61	4,66	-0,04	1º	4,63	4,5	0,13	2º
	13	4,85	4,77	0,08	4º	4,81	4,57	0,24	5º	4,79	4,37	0,42	4º
Segurança	14	4,54	4,85	-0,31	2º	4,66	4,6	0,06	3º	4,48	4,38	0,09	1º
	15	5,0	4,92	0,08	3º	4,82	4,67	0,15	1º	4,82	4,44	0,38	2º
	16	4,62	4,77	-0,15	2º	4,91	4,54	0,37	3º	4,69	4,24	0,45	3º
Empatia	17	4,23	4,62	-0,38	1º	4,87	4,66	0,21	2º	4,75	4,52	0,23	1º
	18	4,54	4,62	-0,08	4º	4,06	4,39	-0,33	3º	4,67	3,8	0,86	5º
	19	4,46	4,69	-0,23	1º	4,57	4,7	-0,13	2º	4,85	4,36	0,49	3º
	20	4,69	4,77	-0,08	3º	4,76	4,63	0,13	4º	4,85	4,37	0,48	2º
	21	4,85	4,85	0,0	5º	4,9	4,72	0,18	5º	4,86	4,63	0,23	1º
	22	4,38	4,54	-0,15	2º	4,58	4,72	-0,13	1º	4,75	3,95	0,8	4º

Legenda: E – Expectativa; P – percepção; G – Gap; R - Ranking

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Superaram as expectativas dos gestores e professores as variáveis 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 22. Superando às expectativas dos pais/responsáveis, as variáveis 12, 18, 19 e 22.

A partir da análise de quartil foi possível visualizar os itens com os maiores *gaps*, consequentemente, os itens de prioridade crítica que impactam na qualidade do serviço

oferecido. Nas Figuras 6, 7 e 8 pode-se visualizar a classificação por cores das médias dos gaps quanto a prioridade do desempenho da qualidade de acordo com cada grupo.

Os itens de prioridade crítica são, T1, T2 obteve maior média *gap* entre todos os 22 itens avaliados na visão dos três grupos respondentes, ou seja, estes estão insatisfeitos, especificamente, com esses serviços.

De acordo com os estudantes, os itens C6 e T4 são considerados prioridade crítica.

Figura 6 – Classificação por cores das médias dos gaps quando a prioridade do desempenho grupo 1.

D	P ₁₂	S ₁₇	P ₁₄	E ₁₉	P ₁₀	S ₁₆	E ₂₂	E ₂₀	E ₁₈	T ₃	E ₁	C ₉	S ₁₅	C ₈	P ₁₃	C ₆	C ₇	P ₁₁	T ₄	T ₂	T ₅	T ₁
G	0,61	0,38	0,31	0,23	0,15	0,15	0,15	0,08	0,08	0	0	0	0,08	0,08	0,08	0,08	0,23	0,31	0,31	1,15	1,23	1,23
G: 1º quartil: -0,07 2º quartil: 0,23 3º quartil: 0,36																						
Prioridade Crítica					Prioridade Alta					Prioridade Média					Prioridade Baixa							

Legenda: D – Dimensões, G – Gap.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 7 – Classificação por cores das médias dos gaps quando a prioridade do desempenho grupo 2.

D	E ₁₈	E ₂₂	E ₁₉	P ₁₂	P ₁₁	S ₁₄	E ₂₀	S ₁₅	C ₇	P ₁₀	C ₆	E ₂₁	C ₈	E ₁₇	P ₁₃	T ₄	T ₃	C ₉	S ₁₆	T ₅	T ₂	T ₁
G	0,33	0,13	0,13	0,04	0,06	0,06	0,13	0,15	0,15	0,15	0,16	0,18	0,18	0,21	0,24	0,25	0,27	0,28	0,37	1,31	1,62	2,04
G: 1º quartil: 0 2º quartil: 0,23 3º quartil: 0,59																						
Prioridade Crítica					Prioridade Alta					Prioridade Média					Prioridade Baixa							

Legenda: D – Dimensões, G – Gap

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Figura 8 – Classificação por cores das médias dos gaps quando a prioridade do desempenho grupo 3.

D	P ₁₄	P ₁₂	E ₂₁	S ₁₇	T ₃	S ₁₅	P ₁	P ₁₃	S ₁₆	E ₂₀	E ₁₉	P ₁₀	C ₈	C ₇	E ₂	E ₁₈	T ₄	C ₆	C ₉	T ₂	T ₅	T ₁
G	0,09	0,13	0,23	0,23	0,25	0,38	0,44	0,42	0,45	0,48	0,49	0,49	0,59	0,74	0,88	0,87	1,09	1,21	1,36	1,83	2,37	3,34
G: 1º quartil: 0,45 2º quartil: 0,75 3º quartil: 1,08																						
Prioridade Crítica					Prioridade Alta					Prioridade Média					Prioridade Baixa							

Legenda: D – Dimensões, G – Gap.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

CONCLUSÕES

Os resultados desse estudo espelham a visão dos gestores, professores, pais/responsáveis e estudantes, relacionadas à qualidade dos serviços educacionais prestados pela escola pesquisada, e que resultou das comparações das expectativas com as percepções de desempenho desses serviços. A avaliação por meio da escala SERVQUAL, apresentou a percepção dos seus usuários a respeito da qualidade dos serviços como um todo, além das dimensões em que a unidade escolar precisa dispensar maior atenção, no sentido de melhorar a oferta dos seus serviços.

A partir da avaliação das dimensões da qualidade pôde-se identificar quais são as prioridades críticas do desempenho do serviço que impactam na qualidade dos serviços oferecidos pela unidade escolar. A avaliação evidenciou alguns pontos de fragilidades relacionadas à falta de um ambiente físico agradável, à carência de equipamentos modernos, à falta de recursos tecnológicos, nem sempre cumprem os prazos prometidos e não promovem um acesso facilitado aos registros. Contudo, identificaram-se fortalezas em relação ao atendimento, disposição, cortesia, cuidado e atenção que os colaboradores e professores dispensam aos estudantes, aos pais/responsáveis e entre si.

A análise da dimensão Tangibilidade permitiu evidenciar que há um descontentamento geral dos grupos de usuários em relação às instalações físicas, por não estarem visivelmente conservadas, a rede wi-fi não ser de acesso a todos (estudantes), a escola não possuir laboratório de informática, os equipamentos e móveis escolares não serem adequados, conservados e modernos. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 19), dizem que a qualidade do ambiente escolar e das instalações são valores importantes e fundamentais para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar uma aprendizagem significativa e propiciar um educação de qualidade.

Ademais, o relacionamento dos colaboradores e dos professores com os estudantes foram fortalezas identificadas e de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24) são essas boas relações que fazem com que os estudantes gostem e permaneçam na escola. Esses pontos fortes foram observados pelos pais/responsáveis, sendo que estes consideraram acima da expectativa atributos relacionados ao atendimento individualizado dispensado a eles quando solicitado. Pesquisas mostram que a participação dos pais/responsáveis em atividades, sejam elas consultivas ou deliberativas promovidas pela escola tem apresentado um impacto importante nos processos intra-escolares contribuindo para a construção da qualidade da escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20).

Para efeitos conclusivos seria possível afirmar que os resultados da pesquisa podem ser úteis aos gestores no sentido de direcionar as ações em busca da qualidade dos serviços prestados. Enfim, assim como qualquer pesquisa, essa não está isenta de limitações. Destaca-se que o curto período para coleta dos dados acarretou no baixo número de pais/responsáveis respondentes. Outro aspecto está relacionado ao caráter predominantemente quantitativo, que não reconhecem as causas dos descontentamentos percebidos. Nesse sentido, futuras pesquisas de caráter qualitativo como entrevistas podem evidenciar a compreensão dos aspectos críticos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário Silva. **Percepção da qualidade da educação de um curso superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: o emprego da escala Servqual**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes; DE OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GALVÃO, Lidiane da Costa. **Avaliação da qualidade dos serviços educacionais na perspectiva da comunidade acadêmica de um Instituto Federal: o emprego da escala Servqual**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2017.
- MONTEIRO, Nicole Jucá; AMORIM, Luana Tainá Lima; NOGUEIRA, Laura Maria Vidal; RODRIGUES, Ivaneide Leal Ataíde; ANDRÉ, Suzana Rosa. Avaliação do serviço de coleta para exame colpocitológico pela escala servqual. **Revista Brasileira de Enfermagem REBEn**. v. 72, n. 1, p. 118-124, 2019.
- PARASURAMAN, Ananthanarayanan; ZEITHAML, Valerie A; BERRY, Leonard L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**. v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.
- _____. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **1988**. vol. 64, n. 1, p. 12-40, 1988.
- VASCONCELLOS-GUEDES, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascenção. **E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica**. In: X SemeAd – seminário em administração FEA/USP. São Paulo, 2007.
- VELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto; IKEDA, Ana Akemi. Servqual em instituições educacionais: um estudo comparativo. **Revista Alcance**. v. 14, n. 02, p. 189-206, mai./ago. 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EJA.

Adriana Pereira da Silva

RESUMO

Esse artigo objetiva elucidar as contribuições da Educação Popular nas ações formativas de professores (as) em período de grandes desafios para a modalidade EJA. O referencial teórico do estudo, fundamenta-se na concepção de educação crítico-libertadora, sob as bases do pensamento freiriano. A metodologia da pesquisa se estrutura em uma investigação qualitativa, centrada em um estudo bibliográfico, observando as categorias: construção do conhecimento; práticas educativas. A conclusão do estudo evidenciou que as contribuições da educação popular na formação dos (as) professores (as) que atuam na EJA passam pela leitura crítica da especificidade da modalidade, reconhecendo-a como uma práxis de transformação dos processos educativos de modo a favorecer com a superação da realidade opressora que vivem os sujeitos jovens, adultos, idosos.

Palavras-chave: Educação Popular. Formação de professores (as). EJA.

O CONTEXTO DA EJA E SEUS DESAFIOS

A EJA é uma modalidade outorgada pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, Lei 9394/96 que no artigo 37 evidenciou a ordem do direito de formação para o trabalho e para a cidadania das pessoas jovens, adultas e idosas.

A modalidade, segundo Arroyo (2011, in: SOARES; GIOVINETE; GOMES, 2011), ao longo das décadas, foi elucidada como um campo aberto nas ações formativa, nas pesquisas e nas políticas públicas, sendo tratada por práticas de experimentos, distante do perfil de uma política de Estado, ocasionando em proposições hegemônicas processos formativos moralizantes.

Ciente dessa realidade a EJA atravessou as políticas centradas nas Campanhas Nacionais, passou pelos programas organizados na lógica da suplência, no período ditatorial. Em contra posição foi influenciada pelas proposições democráticas que levaram à Constituição Federal de 1988 a pauta da educação como um direito de todos, apresentado no seu artigo 208 como um direito, inclusive para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade à educação no tempo que lhes era próprio. Ainda sob essas referências democráticas foi determinada pelos apontamentos da LDB de 1996, como uma modalidade, com especificidades próprias de formação.

Na luta pela permanência dessas referências democráticas a EJA foi propositada sob as funções: reparadora, qualificadora e equalizadora nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, observadas no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº11/00. Sob esses marcos progressistas resistiu as propostas neoliberais dos anos de 1990 que levavam a EJA a um derradeiro de políticas públicas.

Esses marcos legais democráticos e a luta política da educação das pessoas jovens e adultas marcaram um lugar para a modalidade no governo Lula e Dilma, em que passou a ter maior atenção política, sob os preceitos do direito à educação ao longo da vida. As políticas públicas nesse período, também, sofriam contradições, sendo organizadas tanto por políticas estruturantes, quanto por programas, porém a EJA passou a ter um lugar de determinação política, foi observada no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Na contemporaneidade a EJA sofre a influência das reformas neoliberais na educação que na modalidade foram expressas pelo silenciamento político de 2017 a 2021, associado com o desmonte de políticas públicas importantes para a modalidade e na atualidade enfrenta a promulgação das Diretrizes Operacionais da EJA de nº1/21 que busca otimizar o papel do Estado por proposta de aligeiramento de formação, fragmentação do atendimento, bem como responsabilização individual pelos percursos formativos, dando, inclusive, abertura para participação de instituições privadas na organização das ofertas.

Essa trágica realidade revela o problema da pesquisa, porém, sob entendimento que esse contexto político-social e educacional pode ser refutado, tem-se o entendimento que a Educação Popular pode contribuir para apoiar na superação desse contexto desafiador.

Diante disso, o objetivo desse estudo se define em evidenciar as contribuições da Educação Popular na formação de professores (as), visto que a formação de professores (as) é um dos focos da efetivação das reformas neoliberais que buscam padronização curricular, pela lógica das competências-chaves, as quais respondem ao perfil de sujeitos formados, diante as prerrogativas mercantis.

No tratamento da especificidade da EJA, as frentes conservadoras buscam nos processos formativos de professores (as) minimizar o espaço de diálogo da modalidade, centrando-o na perspectiva de formar para a pauta moralizante, adaptativa, utilitarista e emergencial do mercado.

Com esse entendimento da realidade das políticas formativas para a modalidade tem-se a apresentação desse estudo que nessa parte do texto evidencia o problema, os objetivos e a metodologia geral do estudo. Na segunda seção ocorre a apresentação metodológica da investigação e na terceira seção ocorre o tratamento dos resultados e por fim, observa-se as conclusões que reconhecem as contribuições da Educação popular para EJA na medida em que o processo formativo de professores (as) possa atentar-se à constituição da práxis de transformação que lida com a leitura crítica sobre a modalidade e sobre a realidade de sujeitos jovens, adultos, idosos, evidenciando os processos de opressão, por uma ação formativa dialógica.

O CAMINHAR DA PESQUISA

Essa investigação está constituída sob um perfil qualitativo de pesquisa, em uma abordagem metodológica histórico-dialética que reconhece a EJA em situação de totalidade, portanto como uma modalidade pertencente à Educação Básica, influenciada pelo processo histórico, em que sofreu embates teóricos, políticos, os quais pautaram diversas intencionalidades formativas de professores (as) para atuarem nesse atendimento (ARROYO, 2011. In: SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Assim, compreende-se que a EJA é uma modalidade que tem seu berço na Educação Popular, por meio das práticas de interlocução comunitária, comprometida com a emancipação social, porém, há o reconhecimento que ao longo da história da EJA houve impactos da institucionalização centrada no aligeiramento e nas perspectivas utilitarista para a modalidade.

Além disso, a análise mencionada reconhece o contexto histórico desafiador que a modalidade enfrenta, expressa pelas quedas de matrículas que segundo senso escolar (2020) estavam no quantitativo de 3.491.869 em 2015 e no ano de 2020 atingiram o patamar de 2.817.740 (INEP/MEC, 2019;2021), porém, o estudo observa as forças contra hegemônicas, organizadas por movimentos sociais, resistem a dura realidade de negação do direito à EJA,

Ciente que essa realidade de quedas de matrículas está envolvida com outras questões, entre elas a formação de professores (as), as quais nas proposições hegemônicas estão centradas na racionalidade utilitarista que tem sido constituída sob a tendência neotecnista, alinhada à uma proposta educacional empresarial (FREITAS, 2018), que pouco aproxima o futuro docente da EJA das necessidades, expectativas dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Com entendimento que essa conduta política não responde com as especificidades dos sujeitos, afastando-os do acesso e permanência na modalidade compreende-se que os princípios da Educação Popular são fundamentos para orientar a condição da resistência a esse modelo de oferta e das formações de professores (as) da EJA.

Diante disso, o estudo se estrutura em uma pesquisa bibliográfica, pois entende-se que essa é uma estratégia para recuperar produções teóricas significativas da Educação popular para a temática de formação de professores (as), referendando o que Salvador, (1986) já tratou sobre a pesquisa bibliográfica ao observá-la como subsídios teóricos sistematizados e significativos para aprofundar novas questões.

Sob esse entendimento a metodologia de estudo se estrutura nos procedimentos de leitura ordenados por Salvador (1986). Assim, o estudo inicia com a leitura exploratória, a qual permitiu aproximar a Educação Popular ao pensamento freiriano, sob o entendimento de que o autor foi um interprete crítico dessa concepção de educação, tratada na abordagem da pedagogia do oprimido, como uma reflexão ético-crítico compromissada com a libertação que é a grande intencionalidade das propostas centradas na concepção da educação popular *FREIRE; NOGUEIRA, 1987).

Com base nesse referencial sob o procedimento da leitura exploratória houve a aproximação com as obras de Freire (1987; 1997; 2010), sendo essas: “ Medo e ousadia: o cotidiano do professor”; “ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

Já sob o procedimento de leitura reflexiva houve um detalhamento das obras que passaram a serem analisadas sob as categorias: “ a construção do conhecimento” e a “ prática educativa”.

Com esses perfis de leitura organizados, o procedimento de leitura interpretativo foi efetivado, de modo a relacionar as ideias do autor com o problema da pesquisa e nesse sentido, foi possível chegar a conclusão do estudo que evidenciou que as contribuições da Educação popular para a EJA impulsionam a reconhecer a modalidade como uma práxis de transformação, respeitosa com o conhecimento da modalidade e com a realidade opressora que os sujeitos jovens, adultos, idosos vivenciam. Sob esse entendimento a ação formativa de professores/as demanda a construção do saber em condição dialógica, atenta com uma formação específica, de modo que os (as) futuros professores (as) possam conhecer o histórico

da modalidade, os perfis de políticas públicas executados para o atendimento, bem como venham acessar as especificidades dos sujeitos da EJA, as estratégias que utilizam para a construção do conhecimento, compreendendo essa questões sob uma politicidade educacional que não se faz neutra, mas que se associa as perspectivas educativas contra toda forma de opressão.

AS ANÁLISES E OS RESULTADOS ORGANIZADOS

As leituras realizadas com referências as categorias: “ a construção do conhecimento” e a “ prática educativa”, permitiu organizar uma sistematização de ideias sobre a formação de professores (as) a partir das referências da Educação popular. Nesse sentido, foi elucidado as abordagens tratadas nos textos e em todas elas o autor evidenciou a importância de considerar quais os saberes, inseguranças, perspectivas dos (as) futuros (as) professores (as).

Essa organização levou primeiramente ao livro “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (FREIRE, 1987), nesse livro Freire dialoga com escritor norte americano Ira Shor. Esse diálogo inicia com análises de com um (a) educador pode se tornar um (a) professor(a) libertador (a), reconhecendo os temores e riscos que os (as) educadores (as) possam desenvolver, bem como dando subsídios para análise da ação educativa nos preceitos da Educação Libertadora.

Com referência à categoria “a construção do conhecimento” foi possível elucidar pelo diálogo estabelecido no livro que os autores destacam atenção a forma como os sujeitos constroem conhecimento e nesse sentido elucidam que em toda a ação educativa é fundamental reconhecer as dimensões da construção do conhecimento e sob as argumentações de Freire (1987) existem duas dimensões que os sujeitos vivenciam ao construir o conhecimento, sendo essas: dimensão da produção do conhecimento e a dimensão de acesso ao conhecimento existente. E sob as análises do autor, a educação bancária, centrada na prática metodológica da memorização, da repetição trabalha, apenas, com a dimensão do acesso ao conhecimento existente.

Nessa reflexão Freire (1987) evidencia o cuidado de que educadores (as) devem ter em realizar as duas dimensões, dando lugar de altivez aos sujeitos e nesse sentido aponta a importância da prática educativa estar centrada na pesquisa sobre o ato do conhecimento com os (as) educandos (as), a partir da significância social, envolvidos em questões provindas da

sua realidade, elucidando o cuidado com a formação integral que promove a pesquisa e o ensino, enfim, a pesquisa que dá lugar aos sujeitos, assim, como elucidou o autor:

Mas ainda, quando digo que uma das pesquisas que faço é escutando os alunos, alguns colegas me perguntam: “você é linguista?” Há estudos importantes, com os de Bisseret e Willis, sobre a linguagem do cotidiano. Eu pesquiso as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências. Examino as palavras e os temas que são mais importantes para eles, pois assim terei materiais da realidade para estudos em classe. (IRA SHOR, FREIRE, 1987, p.18).

Nesse diálogo Freire evidencia que o educador transformador é aquele aproxima da realidade dos estudantes, se contamina dela e favorece para que essa realidade seja iluminada, em perspectiva problematizadora. Para alcançar essa finalidade a prática educativa se estabelece sob uma estrutura epistemológica pautada no diálogo que permite a interlocução de saberes populares com os conhecimentos históricos produzidos. Ainda observou em diálogo com Ira Shor que esse movimento não é imediato, é uma ação criativa, portanto, não pode ser um ensino padronizador que valoriza determinados conteúdos em relação ao outro.

Os apontamentos nos remetem a pensar que existe uma rigorosidade ao pensar a formação de professores (as) que possam avançar no tratamento do conhecimento que “ilumina a realidade” (IRA SHOR; Freire, 1987).

Essa questão foi expandida por Freire (1997) quando no livro “Professora sim, tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, elucidada, logo na primeira carta, a necessidade de ensinar e aprender com a leitura de mundo e a leitura da palavra. Nessa reflexão o autor evidencia a importância de quem ousa ensinar, estar sempre disposto a aprender.

Nessa reflexão explicita um lugar ao (a) educador (a) o de ser estudante, o pesquisador, pela prática de estudante, vivenciando com mais criticidade a relação dialética de ensinar e aprender, pois sob essa análise observa que todo (a) educador (a) ao ensinar, aprende. Assim explicita o cuidado com o estudar, tanto na retomada de determinados assuntos que serão observados, quanto na condição da aproximar das estratégias, dos pensamentos e das curiosidades estabelecidas pelos (as) educandos (as) no ato de aprender. Assim, salienta sobre compreender as leituras de mundo dos sujeitos sobre suas realidades de vida em condição crítica, pelas leituras dos contrários, como observou no texto abaixo:

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que - fazer crítico, criador, recriador, não importa

que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros. Assim, ao nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato e estudar implica sempre o de ler mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. (FREIRE, 1987, p.20).

Ao explicitar esse cuidado das análises na construção do conhecimento que se estabelece em condição dialética, observou sobre a prática didática que respeita as curiosidades epistemológicas dos (as) educandos (as) e as utiliza na abordagem metodológica como condição de reencontro, porém, sob estratégias problematizadoras que buscam compreender o que, o como e o porquê dos fatos.

Na continuidade dessa questão foi possível observar no livro *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, a rigorosidade metódica tratada por Freire (2010) que segundo o autor passa por estimular a capacidade crítica do(a) educando (a), aproximando –os (as) dos objetos cognoscíveis, por meio de uma curiosidade epistemológica que impulsiona os (as) educandos (as) a quererem aprofundar conhecimento e a partilhá-lo, em uma relação em que ensinar pode e deve ter a humildade em aprender, por isso argumenta que ensinar exige pesquisa, exige criticidade, demanda a interlocução da ética com a estética, pois evidencia a politicidade da educação, chamando atenção dos (as) educadores (as) do porquê, como e para quê ensinar determinado conteúdo (FREIRE, 2010), compreendendo que ensinar demanda respeito aos sujeitos, como seres pensantes, assim, como observou:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir como ser social, histórico, como ser pensante (...) (FREIRE, 2010, p.41).

Esses apontamentos foram fundamentais para observar que na formação dos (as) professores (as) da EJA torna-se significativo o iluminar da realidade de ser docente da modalidade que atende pessoas jovens, adultas e idosas na condições de sujeitos que têm conhecimento, mas que passam por negação de direito à educação, porém, são sujeitos de ação e reflexão o que demanda uma prática pedagógica centrada na práxis, que se afasta da racionalidade tecnicista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações finais revelam que as contribuições da Educação popular com a formação de professores (as) para EJA passam pelo desenvolvimento de uma práxis que permitam aos sujeitos se reconhecerem como sujeitos que aprendem, ao mesmo tempo ensinam e sob o entendimento desse lugar de educando (a) ativo, oferece lhes a oportunidade de construir uma prática didática pautada pelo diálogo que realiza a escuta ético-crítico, a qual permite a democratização de saberes, sob a condição de problematização da realidade para a transformação social.

Assim, os processos formativos da EJA sob as contribuições da Educação popular passam pelo exercício da práxis que demanda ensino e pesquisa, lidando com uma articulação de saberes que favoreçam para reconhecer as especificidades da modalidade, compreendendo as influências da diferentes concepções de educação que pautaram diversos perfis de oferta, bem como permita lidar com análise das diferentes realidades dos sujeitos jovens, adultos, idosos, compreendendo-os como pessoas de conhecimento e direito, mas que vivem grandes processos de opressão.

Dessa forma, as influências e contribuições da Educação Popular processam na medida em que as práticas de formação ampliem os espaços de formação de futuros (as) professores (as) para EJA, sob um perfil de práxis atento à transformação social e educativa, em que a modalidade possa ser vista na sua especificidade e na condição de formação para emancipação e bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer de nº11/2000, de 10 de maio de 2001, estabelece **Diretrizes curriculares nacionais para EJA.** Brasília, 2000.

BRASIL Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução de nº1/21, de 25 de maio de 2021, estabelece **Resolução que estabelece Diretrizes operacionais para EJA**. Brasília, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IRA, Shor; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Censo Escolar, 2015-2019**. Brasília: MEC, 2020.

_____. **Censo Escolar- Consulta Matrículas**. Disponível em https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%2F%2FC3%A7%C3%A3o%20%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em 10/05/22.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

PROJETO ROTEIRO EDUCADOR DO PARQUE ESTORIL E REFLEXÕES SOBRE COMUNICAÇÃO DA CIÊNCIA

Marcele Erminia dos Reis Carvalho^{1,2}, Ana Regina de Oliveira Hungaro¹, Nathalie Alvaide¹, Joelma Maria Lopes Rodrigues Ruano², Adriana Pugliese¹

RESUMO

O estudo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2019, apontou que existe uma pequena parcela de brasileiros que frequentam centros culturais, o que justifica a necessidade de projetos que fomentem a circulação do sujeito em espaços não formais de ensino, como o projeto Roteiro Educador, do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, Brasil. Tal projeto tem por objetivo levar crianças, jovens e adultos em período escolar para diversas localidades no município supracitado, buscando educar na cidade, com a cidade e pela a cidade. A iniciativa do Roteiro Educador é inovadora em sua essência e o presente trabalho buscou analisar quais modelos de comunicação pública da ciência podem ser identificados nos materiais didáticos voltados ao 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente na revista do referido ano, sobre o Parque Natural Municipal Estoril.

Palavras-chave: Projetos; Ensino de ciências; Cidades educadoras; Alfabetização Científica.

INTRODUÇÃO

No seu livro “A Distinção: crítica social do julgamento”, o sociólogo Pierre Bourdieu (2007) exemplificou que as escolas propagam uma desigualdade social, já que cada aluno possui uma bagagem sociocultural exclusiva, construída por meio de uma experiência familiar e os lecionadores supostamente julgariam aqueles que possuem uma bagagem “negativa” — normalmente estudantes de baixas classes sociais. Na perspectiva do autor, essa discrepância social poderia ser impedida através de promoções de origem escolar, como visitas a centros culturais.

Além de permitir à elite o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom. (BOURDIEU, 2007, s/p).

¹Universidade Federal do ABC (UFABC)

² Colégio Arbos Santo André

Por essa razão, as ações das Secretarias de Educação são relevantes para uma possível quebra da diferença cultural entre os diversos sujeitos em período escolar, levando em consideração que estes possuem potencial de serem agentes multiplicadores, podendo transformar seus pares, núcleos familiares e/ou comunidades. Nesse sentido, este trabalho (que é um desdobramento de uma Iniciação Científica de Ensino Médio, realizada na Universidade Federal do ABC - UFABC) busca analisar o projeto Roteiro Educador, da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, especificamente o material do 2º ano do Ensino Fundamental.

O Projeto Roteiro Educador, segundo site da Seção de Programas e Projetos da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, é uma ação que busca explorar os espaços com potencial educativo do município, “educando na cidade, com a cidade e pela cidade” (Seção de Programas e Projetos), ampliando a bagagem sociocultural de todos os alunos matriculados em sua rede de ensino como descrito em:

Sabemos que a educação se faz de forma compartilhada e de forma colaborativa, não sendo uma ação exclusiva da escola e seu ambiente, dessa forma os espaços públicos, as propostas culturais, os serviços prestados pelo município e até o planejamento urbano podem contribuir, promovendo a inclusão e a melhoria da qualidade de vida de seus moradores. (SEÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS, 2020, s/p).

Nessa perspectiva, o Roteiro Educador, apresenta um roteiro educativo para cada ano ciclo, sendo: Os Sons de SBC (creche), A Vida no Jardim (educação infantil), Centro de Reflexão de Trânsito (1º ano), Parque Estoril (2º ano), Arena Olímpica de SBC (3º ano e EJA), Pinacoteca de SBC (4º ano e EJA), ROTA SCB - City Tour (5º ano) e Cidades Irmãs de SBC (EJA). As escolas municipais são convidadas, via comunicado interno, a fazer a adesão ao Roteiro Educador. Após adesão, as escolas são agendadas pelas Seção de Programa e Projetos de acordo com a compatibilização de vagas e datas nos espaços. No dia do estudo do meio, alunos, professores e equipes gestoras são encaminhados até os espaços com ônibus da prefeitura e lá são conduzidos pelo espaço por um Professor de Apoio a Projeto Pedagógico (Papps) com formação para o atendimento do grupo escolar. Além disso, ao final da visita são ofertadas revistas para que os alunos possam dar continuidade ao estudo do meio. Cabe ressaltar que em meio ao período pandêmico foi criado o site do Roteiro Educador, com conteúdos de vídeo e revista digital, além de ser realizada webinars para cada Roteiro Educador, contando

com interação do público via chat e mediação dos Papps com o público online e convidados para entrevista ao vivo (como a Bióloga responsável pelo Zoológico do Parque Estoril).

Para a finalidade do presente trabalho, fez-se necessário realizar um recorte para análise e foram elencados apenas os materiais digitais do Roteiro Educador do Parque Estoril, produzidos para serem utilizados no período pandêmico, idealizado para o 2º ano do Ensino Fundamental. Este Roteiro Educador aborda o espaço do Parque Natural Municipal do Estoril, que segundo material disponibilizado pela Seção de Programas e Projetos (órgão que coordena a ação educativa), é a primeira Unidade de Conservação de São Bernardo do Campo para garantir a preservação da mata atlântica, da fauna e da represa Billings.

METODOLOGIA

Primeiramente, é necessário indicar que essa pesquisa é qualitativa, relacionada ao levantamento de dados e fatos empíricos, tratando-se de um estudo de caso conforme caracterizações de Godoy (1995).

Para realização das análises, foi utilizada a ferramenta de modelos de comunicação pública da ciência, a partir do estudo Brossard e Lewestein (2021), mas seguindo a forma de classificação proposta no trabalho de Navas e Contier (2015)¹: modelo de déficit, de diálogo e de participação.

ANÁLISE DE DADOS E CONSIDERAÇÕES

Após fundamentação teórica, iniciou-se a análise dos conteúdos do Roteiro Educador, como a revista do 2º ano e o canal no YouTube. Vale ressaltar que tais materiais didáticos foram criados no ano de 2020, com o intuito de manter o projeto em funcionamento durante o período de isolamento social, devido à pandemia de covid-19. Como dito, foi feita a análise da revista do Roteiro Educador do Parque Estoril (Figura 1), voltada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao canal do YouTube, foram analisados a Webinar do Roteiro Educador do Parque Estoril e seis vídeos que compõem o material digital disponibilizado no site do Projeto e na revista (através de QR-Code), intitulados Abertura Estoril, Bióloga Jeniffer

¹ As autoras Navas e Contier (2015) mencionam que sua proposta é uma adaptação do trabalho de Bucchi, 2008 (ver BUCCHI, M. Of deficits, deviations and dialogues: theories of public communication of science. In BUCCHI, M.; TRENCH, B. (Eds.). Handbook of public communication of science and technology (pp. 57-76). New York: Routledge, 2008.

Novaes, Introdução Estoril, Parque Estoril – bate papo com a onça, Parque Estoril – Viveiro das Aves e Zoológico do Estoril.

Figura 1 – Capa da Revista Parque Estoril



Fonte: Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

Os conteúdos da revista (Figura 1) e dos vídeos foram analisados e classificados conforme os seguintes modelos de comunicação pública: déficit, diálogo e participação (Quadro 1).

Quadro 1 – Trechos do conteúdo da revista Roteiro Educador Parque Natural Municipal Estoril, do vídeo e da webinar classificados segundo os modelos de comunicação pública da ciência

Material	Trecho	Modelo
Revista Roteiro Educador – Parque Natural Municipal Estoril	“Você sabe o que é um guardião ambiental? Um guardião ambiental é aquela pessoa que protege e ajuda a cuidar do Meio Ambiente. Não é demais?! Você também pode se tornar um! Convidamos você a se tornar um guardião do Meio Ambiente, que tal?! Mas, para isso é bom que saiba informações importantes sobre o meio ambiente. Vamos embarcar nessa viagem?” (p. 6)	Déficit
Revista Roteiro Educador – Parque Natural Municipal Estoril	“Vamos explorar o parque natural municipal estoril? O parque fica aqui em São Bernardo do Campo, nele encontramos... Mata Atlântica, zoológico, represa billings. Você sabe o que é uma represa? Uma represa é um grande lago artificial construído pelo homem que se torna a partir de uma barragem, ou barreira, que bloqueia ou desvia um curso de água”. (p. 7)	Déficit
Revista Roteiro Educador – Parque Natural Municipal Estoril	“Jogo da memória... O jogo da memória pode ser jogado por um único jogador ou vários jogadores. Comece recortando as cartas e colocando-as viradas para baixo sobre uma superfície. Se o jogador virar duas cartas que não correspondem, ambas as cartas devem ser viradas para baixo novamente no mesmo local”. (p. 19)	Déficit
Vídeo Zoológico do Estoril	“Quando encontrar um primata ou outro animal silvestres, não ofereça nenhum alimento para eles, pois prejudica a saúde do animal”. (intervalo: 3min42s).	Déficit
Webinar Roteiro Educador do Parque Estoril	Papp Cristina “Comentem aqui no chat e me contem, quem já foi no Parque Estoril.. Quem ainda não conhece.” Chat: “Daiane SantosJá estive lá” Chat: “Ivan Noeleu já fui” Chat: “Marcos Alberto Souza - nunca fui” Papp Cristina “Olha o pessoal já está respondendo (...) Marcos, assim que você puder, vá. Você vai gostar muito” (intervalo: 13min54s)	Diálogo
Webinar Roteiro Educador do Parque Estoril	Papp Raquel “Jennifer, você poderia contar para a gente um pouco da histórias dessas aves do viveiro? Como ele foi para ai dentro?” Bióloga Jennifer “Todos eles foram traficados ou foram vítimas de maus tratos. Nenhum deles foi para lá ao acaso.	Diálogo

	(...) As nossas araras, por exemplo, vieram em condições muito ruins e vivem no viveiro hoje por não conseguirem mais viver na natureza” (trecho: 34min24s)	
Webinar Roteiro Educador do Parque Estoril	Participante do chat com comentário exibido em tela “Francisca Vargas - A história mais incrível que temos do Zoo do Estoril foi as interações com o Urubu Cheiroso.” (intervalo: 41min47s)	Diálogo

Fonte: as autoras.

A fim de justificar os modelos de comunicação pública da ciência encontrados, utilizou-se como exemplo a análise da revista supracitada e em que a maioria dos trechos foi encaixada como o modelo de comunicação pública de déficit, aquele em que um especialista transfere seus conhecimentos a leigos, não tendo a participação do ouvinte, apenas uma passagem da fala do orador, conforme definição esplanada. Podemos observar conforme o exemplo:

Vamos explorar o parque natural municipal estoril? O parque fica aqui em São Bernardo do Campo, nele encontramos[...] Mata Atlântica, zoológico, represa billings. Você sabe o que é uma represa? Uma represa é um grande lago artificial construído pelo homem que se torna a partir de uma barragem, ou barreira, que bloqueia ou desvia um curso de água.

O trecho citado utiliza uma linguagem buscando a transmissão de conhecimento sobre um tema para indivíduos os quais, a priori, desconhecem esses tópicos. No modelo de comunicação de déficit a informação é passada de maneira unilateral.

Em um trecho da revista é apresentado um jogo da memória. O jogo pelo jogo poderia ser classificado no modelo de déficit. No entanto, se o jogo for utilizado no ambiente familiar durante o período pandêmico com conversa sobre o tema, ou atualmente em sala de aula antes ou após o estudo de meio, ou pela própria criança e seus pares após a contextualização, ele poderia ser um meio promotor de construção do conhecimento e ser classificado no modelo de comunicação pública de diálogo ou mesmo de participação. Portanto, é interessante notar que o jogo da memória, mesmo classificado como modelo de déficit em um primeiro momento, a depender de como for utilizado no contexto de uma proposta didática, facilmente poderia ser categorizado em outro modelo de comunicação.

Esse livre-caminhar entre os modelos é, inclusive, um empasse metodológico que pode dificultar a categorização dos trechos. Brossard e Lewenstein (2021) citam que os materiais a serem analisados nem sempre se encaixam em modelos de comunicação bem definidos, pois

ora apresentam características de um modelo, ora de outro. Essa abordagem mista de modelos em um mesmo projeto pode até ser uma forma de estimular que o realizador da análise reestruture estas categorias.

Navas e Contier (2015) comentam que os modelos de comunicação não são excludentes e que uma mesma iniciativa pode

[...] priorizar conteúdos científicos e o contexto sociocultural desses conhecimentos. Da mesma forma, uma atividade mesma atividade pode propor a disseminação de informações em via única (por exemplo, textos impressos com conteúdo científico) e também o diálogo (buscando que os participantes expressem a sua opinião e tomem posição sobre essas informações) (NAVAS; CONTIER, 2015, p. 80).

Além do jogo da memória, a revista voltada para estudantes do 2º ano apresenta uma série de atividades educativas e de lazer como cruzadinhas, caça-palavras, desafios, atividades que visam revisão de conceitos científicos e imagens de vários animais que vivem no Parque Estoril. O volume faz ainda menção a questões sobre tráfico de animais, conservação do meio ambiente e outras temáticas voltadas para um ensino na perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA).

Em relação ao material de vídeo, é possível observar primeiramente o modelo de déficit nos vídeos presentes no canal do YouTube e site, uma vez que são vídeos explicativos e expositivos, para serem utilizados de modo assíncrono pelos estudantes durante o período pandêmico. No entanto, ao observar a Webinar realizada sobre a temática, além da exposição de conteúdos, também foi possível observar a interação online dos Papps durante a apresentação, interação destes com o público infantil através do chat, os comentários e perguntas do chat foram subidos na tela da Webinar, entrevista ao vivo com a Bióloga do espaço, que também interagiu com o público no chat e respondeu perguntas das crianças e suas famílias. Desse modo, entendemos que a Webinar foi um momento de comunicação e troca e foi classificada como adotando o modelo de diálogo.

Em resumo, conclui-se que o modelo de comunicação predominante no material didático assíncrono estudado é de déficit, sistema que se baseia na transmissão de um conhecimento de um especialista para um leigo. Já a Webinar analisada tem momentos de déficit, diálogo e participação. Tal discussão nos aproxima das reflexões de Paulo Freire, em seu livro “Extensão ou comunicação?”. Para Freire (1985), comunicação implica em

reciprocidade, e por isso não há sujeitos passivos: comunicar é estabelecer diálogo, partindo da premissa que o diálogo é comunicativo. O autor ainda afirma que:

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1985, p. 45).

Nesse mesmo livro, Freire (1985) realiza uma análise crítica do termo extensão numa perspectiva unidirecional, ligado a ideias de transmissão, em que existe um sujeito que entrega e outro que recebe o conteúdo. Esse modelo se pauta numa teoria anti-dialógica, que promove, a seu ver, a invasão cultural, pois o conteúdo transmitido reflete a visão do mundo daqueles que o selecionam, sendo que os demais apenas o recebem passivamente.

Ressalta-se que a revista se evidencia como material de apoio para ser trabalhada por professores e suas turmas, seja numa perspectiva do modelo de déficit, onde divulgação de conhecimento científico acontece por si só, em que os estudantes podem sozinhos ler e realizar as atividades, mas também numa perspectiva do modelo de diálogo, quando o uso da revista é feito em sala de aula. Momentos como a Webinar realizada durante o período pandêmico são extremamente valiosos, pois abre um espaço de reflexão, comunicação, acolhimento e divulgação de conceitos e conteúdos significativos para os estudantes, contribuindo para o processo de educação científica dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. 2007. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre, EDUSP/Zouk, 556 p.

BROSSARD, Dominique.; LEWENSTEIN, Bruce V. Uma avaliação crítica dos modelos de compreensão pública da ciência: usando a prática para informar a teoria. In: MASSARANI, Luisa.; MOREIRA, Ildeu de Castro. (Editores). **Pesquisa em divulgação científica: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2021.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Percepção pública da C&T no Brasil** – 2019. Resumo executivo. Brasília, DF: 2019. 24p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 7 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983/1985.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais: A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo

de caso e a etnografia. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Abertura do Estoril**. 19 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/TRbuu6Ibt08>. Acesso em: 8 de set. 2022.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Bióloga Jeniffer Novaes**. 18 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/Lm2u5D3FZMo>. Acesso em: 8 set. 2022.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Introdução Estoril**. 18 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/IASrmnE2JM4>. Acesso em: 8 set. 2022.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Parque Estoril – bate papo com a onça**. 18 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/PD2jXdByAdA>. Acesso em: 8 set. 2022.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Roteiro Educador – Parque Estoril – Viveiro das Aves**. 18 de março de 2021. Disponível em: https://youtu.be/sxms_9uM9Wc. Acesso em: 8 set. 2022.

PROGRAMAS E PROJETOS SBC. **Zoológico do Estoril**. 18 de março de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/Cp7vqxqW-zU>. Acesso em: 8 set. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Revista Roteiro Educador**: Parque Natural Municipal Estoril (2º ano). 2021.

SEÇÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/emeb.saobernardo.sp.gov.br/se123/inicial>. Acesso em: 17 set. 2022.

NAVAS, Ana Maria; CONTIER, Djana. Projetos de divulgação científica: um olhar crítico. In: MARANDINO, M.; CONTIER, D. (Orgs.). **Educação Não Formal e Divulgação em Ciência: da produção do conhecimento a ações de formação**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2015.

UMA DESCRIÇÃO DA PRESENÇA DOS LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Adriana Vitória de Oliveira Viana ¹, Cristiane Klöpsch²

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo de caso com foco nos Laboratórios de Ensino de Matemática (LEMs) presentes no estado de São Paulo no qual, por meio de uma análise qualitativa dos sites e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática presentes em instituições públicas do estado, analisamos a distribuição dos laboratórios pelo território paulista, assim como o modo como alguns desses ambientes se relacionam com os currículos dos cursos nos quais estão inseridos e como se estabelecem nos meios digitais. Com base nesta pesquisa os resultados permitiram a construção de um mapa que descreve a presença dos LEMs no estado de São Paulo, assim como formas de ter acesso aos ambientes virtuais destes ambientes.

Palavras-chave: lem; licenciatura em matemática, metodologias; ensino de matemática.

INTRODUÇÃO

Em uma análise do cenário global nas últimas décadas, tendo em vista os avanços tecnológicos e, inclusive a pandemia, fica cada vez mais claro que a sociedade e a educação têm se reestruturado de diferentes formas. Isso demonstra a necessidade de adaptação que os indivíduos encontram para que possam lidar com as inconstâncias causadas por diferentes fenômenos. Segundo Enguita (2004), esta necessidade implica em uma reestruturação no ciclo educacional, que não se define mais por períodos distintos na vida dos indivíduos no qual ocorre a instrução dos discentes e sua respectiva aplicação no ambiente de trabalho, mas sim por etapas alternadas ou simultâneas de aprendizagem e ofício.

Este mesmo autor afirma que, neste novo processo educacional, a formação básica deve passar a visar o desenvolvimento de capacidades gerais que ampliem o aproveitamento das situações de aprendizagem posteriores. Um modo de propiciar situações condizentes com este contexto aos discente é a adoção de metodologias ativas de aprendizagem durante o processo formativo inicial, tendo em vista que elas promovem o ensino por meio da simulação de problemas e situações reais, conforme Moran (2015), promovendo ainda a orientação do aluno

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Matemática - IFSP

² Prof^a Dr.^a do IFSP

acerca de métodos possíveis para a resolução de problemas e obtenção de informações. Nos parece fundamental então, para viabilizar a adoção das metodologias ativas de ensino na Educação Básica e buscar alternativas para as metodologias tradicionais representadas por atividades expositivas, divulgar ações que estejam sendo desenvolvidas nos cursos de licenciatura e que podem contribuir nesse sentido para o ensino e a aprendizagem da matemática. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, documento que indica alguns fundamentos pedagógicos a serem observados pelos cursos de licenciatura em escala nacional, verificamos também um esforço no sentido de haver um compromisso com as metodologias inovadoras e aprendizagens significativas e contextualizadas, de processos criativos e do exercício coletivo e interdisciplinar, dentre outras diretrizes (BRASIL, 2019). O desenvolvimento dessas diretrizes também pode ser realizado por meio de diferentes metodologias e materiais, das quais as metodologias ativas e uso de materiais concretos tornam-se uma alternativa.

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), definido por Lorenzato (2012) como um ambiente destinado a facilitar o processo de ensino de matemática por meio de experimentações, busca trazer um caráter exploratório e autônomo às situações de aprendizagem, muitas vezes fazendo uso das metodologias ativas, investigativas, materiais concretos, jogos, materiais experimentais, dentre outros. Embora os LEMs possam ser encontrados em cursos de formação básica e superior, analisaremos de maneira mais específica a sua presença nos cursos de licenciatura em matemática, compreendendo-os como uma das formas de contribuir para a formação inicial e continuada dos professores de matemática diante do cenário educacional anteriormente exposto. Ao descreverem a importância do uso do laboratório nos cursos de licenciatura, Oliveira e Kikuchi (2018) destacam alguns conceitos que podem ser verificados pelos alunos por meio da interação com os laboratórios, entre eles: o conhecimento de diferentes materiais didáticos, identificando suas potencialidades e limitações e entendendo o papel do professor para a aplicação efetiva destas ferramentas; o uso da criatividade para o desenvolvimento atividades de ensino buscam atingir necessidades específicas dos alunos; a colaboração com outros docentes, sejam eles professores de matemática ou de outras áreas, como ferramenta para o desenvolvimento de atividades e a compreensão da importância do trabalho em conjunto; a importância do planejamento de aulas e a exposição às situações que fogem do preparo inicial do professor. Podemos considerar então que, quando inserido em um contexto de formação inicial docente, as ações do laboratório de ensino de matemática passam a incorporar um caráter preparatório, capacitando os discentes

para o uso dos materiais disponíveis pelos laboratórios como uma alternativa formativa e de integração na futura prática profissional. Considerando a importância da presença dos laboratórios nos cursos de licenciatura em matemática, esta pesquisa busca fazer um levantamento da presença dos LEMs nas instituições de ensino superior públicas do estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo descrito acima, recorreremos a um levantamento de sites e projetos pedagógicos de 22 campus que atuam no estado, com recorte para as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura de forma presencial: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Por meio deste estudo, fizemos uma verificação inicial sobre a existência de laboratórios nos sites das instituições citadas e por meio da presença de disciplinas que introduzem o uso do LEM aos alunos, assim como a de sites ou redes sociais que pudessem estar associados aos mesmos. Em seguida, as instituições foram contatadas por meio de e-mails com o intuito de confirmar e complementar as informações obtidas por meio da análise inicial dos sites.

Com os dados obtidos, foi construído um mapa dividido pelas diferentes regiões geográficas do estado de São Paulo, definidas pelo IBGE (2017) como regiões que organizam o território e se estruturando a partir dos centros urbanos próximos que suprem as necessidades das populações locais, no qual detalhamos a frequência da presença de laboratórios e de disciplinas que tratam do LEM nas diferentes instituições analisadas. Além do mapa elaborado, foi possível também a elaboração de um quadro que define a presença e respectivo endereço dos ambientes disponíveis em formato digital.

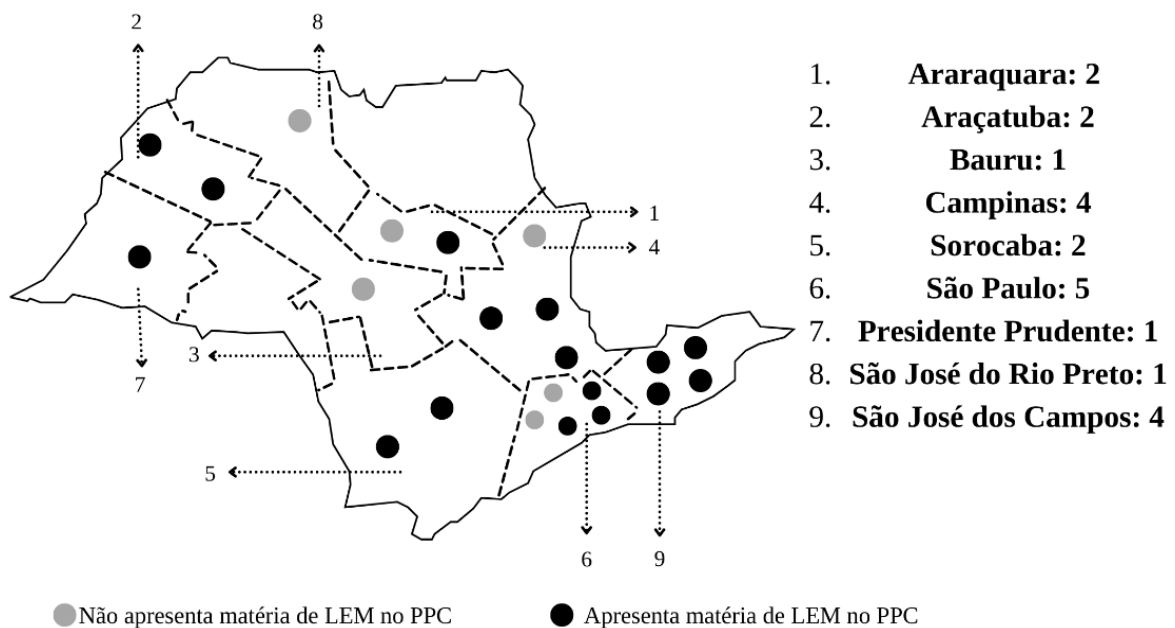
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio dos dados obtidos de pesquisas em buscadores da internet e contato por e-mail, foi possível verificar a presença dos LEMs em todos os cursos analisados, entretanto, não são mencionadas matérias especificamente destinadas ao LEM nos PPCs do IFSP-Cubatão,

IFSP- São Paulo, UNESP- São José do Rio Preto, UNESP- Bauru, USP- São Carlos e UNICAMP- Campinas. Ao analisarmos o projeto pedagógico desses cursos, observou-se ainda que o curso ofertado pela UNICAMP- Campinas, não menciona uma matéria específica de LEM nem aborda o conceito de LEM, construção de materiais didáticos manipuláveis ou jogos matemáticos em seu PPC.

Os resultados podem ser conferidos na imagem abaixo (figura 1) que determina a presença dos LEMs em relação às regiões geográficas imediatas do estado de São Paulo. Nele identificamos a presença dos laboratórios em uma determinada região por meio de ícones circulares e indicamos a presença ou não de matérias específicas destinadas a introduzir o uso do LEM aos discentes por meio da variação de cores destes mesmos ícones, sendo que a cor preta indica a presença de uma matéria de LEM no PPC e a cor cinza indica a ausência de tal disciplina.

Figura 1- Presença dos LEMs nas regiões geográficas do estado de São Paulo.¹



Fonte: pesquisa elaborada pelas autoras.

Ainda com base nos dados obtidos pelo estudo, foi construído o quadro 1 que lista os campi estudados e os *links* de acesso para as plataformas virtuais de seus LEMs. Nesse quadro

¹ O mapa interativo está disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1p1SuHeuGL0b2x4CezXNK7KYx08gI2z3w/view>

foram indicados, também, aqueles não foi possível identificar a presença online dos laboratórios. Dentre os cursos pesquisados, em onze (11) foi possível verificar algum tipo de presença online associada às atividades do LEM. Nesses sites, geralmente estão disponíveis informações sobre as atividades desenvolvidas nos laboratórios e o seu inventário e também sugestões de atividades de aprendizagem, indicações de softwares matemáticos e canais para contato com os responsáveis pelos laboratórios.

Quadro 1- presença online dos LEMs do estado de São Paulo

Instituição - campus	site	rede social
IFSP - Araraquara	https://sites.google.com/view/lem-arq	Não foi identificado
IFSP - Birigui	Não foi identificado	https://www.facebook.com/labemat/
IFSP - Bragança Paulista	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP - Campos do Jordão	https://lemifsp.wixsite.com/ifspcj	Não foi identificado
IFSP - Caraguatatuba	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP - Cubatão	https://sites.google.com/view/lem-cbt-ifsp/	Não foi identificado
IFSP - Guarulhos	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP - Hortolândia	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP - Itapetininga	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP -Itaquaquecetuba	Não foi identificado	Não foi identificado
IFSP - Salto	https://sites.google.com/view/lemifpsalto	https://www.instagram.com/lem_ifsp_salto https://twitter.com/IfspLem?s=08
IFSP - São José dos Campos	https://lemifpsjc.wixsite.com/lemsjc	Não foi identificado
IFSP - São Paulo	Não foi identificado	Não foi identificado
UNESP - Bauru	Não foi identificado	Não foi identificado
UNESP - Guaratinguetá	Não foi identificado	Não foi identificado
UNESP- Ilha Solteira	Não foi identificado	Não foi identificado

UNESP - Presidente Prudente	Não foi identificado	Não foi identificado
UNESP - Rio Claro	http://www1.rc.unesp.br/igce/pgem/gfp/lem/index.html	Não foi identificado
UNESP- São José do Rio Preto	https://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/labmat/home/	https://www.facebook.com/labmatibilice/
USP - São Carlos	http://lem.icmc.usp.br/Home	Não foi identificado
USP - São Paulo	https://matemateca.ime.usp.br/	https://www.instagram.com/matemateca_imeusp/ https://www.youtube.com/channel/UCrNg3p8CCrR_xWrsLD1eVpA
UNICAMP - Campinas	https://www.ime.unicamp.br/lem	Não foi identificado

Fonte: pesquisa elaborada pelas autoras.

Cabe frisar que o LEM presente no IFSP-CJO possui um ambiente virtual agregado denominado como “Laboratório Virtual de Matemática”. Este site pode ser acessado por um atalho encontrado na página inicial do site do LEM ou pelo link <https://laboratoriodematem2.wixsite.com/laboratorio> e é especificamente destinado à disseminação dos materiais didáticos virtuais produzidos na instituição.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Podemos perceber uma grande adoção dos LEMs nos cursos de licenciatura em matemática presentes no estado de São Paulo, sendo que todos os 22 cursos analisados possuem estes ambientes no interior de suas instituições. Esta forte presença dos LEMs nas instituições de ensino superior paulistas nos indica uma valorização dos laboratórios como ferramenta para a capacitação docente e uma possível aproximação à ideais que visam um ensino baseado nas metodologias ativas de aprendizagem.

A ausência de matérias específicas destinadas a apresentar o LEM aos alunos, constatada nos projetos pedagógicos de alguns cursos, pode indicar um encorajamento pela utilização do laboratório e das ferramentas presentes nele de forma concomitante á ministração de outras disciplinas da licenciatura, visando uma integração entre os processos de aprendizado teórico e aplicação de situações educacionais práticas. Porém, essa hipótese não está confirmada e novos estudos podem ser realizados nesse sentido.

Foi possível perceber também uma crescente adoção dos meios digitais como ferramenta de disseminação das atividades produzidas nos LEMs, tendo em vista que metade das instituições analisadas possuem algum tipo de presença online. Esta adesão às plataformas digitais frequentemente parece estar ligada à ações de disseminação da produção dos laboratórios e de alcance à comunidade, pois é recorrente nestes sites a presença de os tópicos que trabalham a exposição de atividades e materiais elaborados nestes ambientes, assim como canais para contato com os responsáveis pela administração dos laboratórios.

CONCLUSÃO

Verificamos, conforme as mudanças atualmente observadas no ciclo educacional, uma demanda pela inserção de metodologias ativas de aprendizagem no processo educacional básico, visando o desenvolvimento de habilidades que auxiliem os discentes formados por esses processos no aproveitamento de situações de aprendizagem posteriores. Nesse contexto, a inserção dos laboratórios de ensino de matemática nos cursos de licenciatura coaduna com a necessidade de capacitação de professores em frente à aplicação dessas metodologias. Nessa pesquisa foi possível perceber que os laboratórios de ensino de matemática estão disponíveis nos cursos e possuem potencial de disponibilizar o uso de diferentes materiais e metodologias que possam contribuir para a formação inicial docente. Foi possível identificar, ainda, um movimento inicial em alguns destes laboratórios que, já estabelecidos em suas instituições, voltam suas ações para aumentar o alcance de suas produções por meio do uso de plataformas digitais. Novas pesquisas poderiam ser realizadas no intuito de compreender porque alguns desses cursos, em suas estruturas curriculares, associação ao laboratório e nem em seus projetos pedagógicos de curso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. **Educar em tempos incertos**: 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias 2017**: 1 Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In:

LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores:**

3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-37

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v.2, p. 15-33, 2015.

Oliveira, Z; Kikuchi, L. **O laboratório de matemática como espaço de formação de professores**. Cadernos de pesquisa, v. 48, n.169, p.802-829 jul./set. 2018

EXCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: CONVERGÊNCIA ENTRE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Adriane Matos de Araujo¹

Resumo

A pandemia trouxe à tona as discussões sobre a exclusão digital e, desde então, intensificaram-se os questionamentos e os debates sobre o tema da exclusão digital no campo da educação. Foi pensando nisso que decidi escrever esse artigo, minha intenção foi retomar meus estudos da minha dissertação de Mestrado que desenvolvi em 2016. Nela tratei sobre o conceito de exclusão digital e uma das discussões que eclodiu foi a questão da Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento, e a importância dessa convergência no cerne dos debates da educação. Neste artigo pergunto: “Como os autores da área da educação têm discutido sobre a convergência da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento?” e “Como isso caracteriza a exclusão digital das pessoas atualmente?”. Entendo que o fato de não ter acesso é o ponto mais crítico da exclusão. Porém, a ausência de uma educação para a internet pode abarcar as questões da exclusão digital mesmo quando as pessoas têm acesso. Pois quando não sabemos transformar a informação em conhecimento não estamos plenamente incluídos digitalmente. Acredito que a escola é o espaço de convergência entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Exclusão Digital; Sociedade da Informação; Sociedade do Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O tema da exclusão digital, inclusive no campo da educação, voltou a eclodir diante de uma pandemia mundial em 2020 advinda por uma doença denominada COVID-19. Segundo a Organização Mundial de Saúde trata-se de uma doença mortal causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves².

Nesse tenebroso cenário de perdas irreparáveis, entre tantas dores, milhares de crianças, jovens e adultos passaram por longos períodos de isolamento social. Isso acarretou perda significativa de aulas ou participações precárias em aulas on-line, devido ao abismo entre os alunos e a escola ou entre os alunos e o conhecimento, causado atualmente pela exclusão digital, mesmo porque a exclusão educacional acontece em diversas dimensões.

Desde então, intensificam-se os questionamentos e os debates sobre o tema da exclusão digital no campo da educação. Porém, vale destacar que na última década, esse tema tem sido

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

²Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

objeto de estudo devido ao avanço das tecnologias digitais e do consequente aumento das desigualdades sociais. Uma vez que, o acesso à Internet é compreendido como um direito humano onde o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura a todos os seres humanos o direito à informação.

Quantas vezes nos deparamos com situações em que percebemos pessoas conectadas pela Internet consumindo conteúdo, principalmente, pelas redes sociais, e que não conseguem se apropriar desse dilúvio de informações e ideias como fonte de conhecimento para seu aprimoramento profissional ou humano? Pessoas que não foram orientadas ao processo de ensino e aprendizagem com as ferramentas que a Internet possui para aprimoramento em diferentes áreas. E, digo mais, pessoas que nunca tiveram nenhuma orientação sobre como estudar, pesquisar e identificar fontes confiáveis para estudos e informações na Internet. O resultado disso é uma enxurrada de fake News e de fontes de aprendizagem não legítimas levando tantas pessoas a alienação.

Temos percebido no contexto educacional os debates sendo ampliados e algumas redes de ensino têm se debruçado em atualizar seus projetos políticos pedagógicos inserindo uma educação para Internet. Porém, ainda está longe de um alcance suficiente para alcançar a grande demanda de ensino que temos na rede pública do nosso país. Foi pensando nisso que decidi escrever esse artigo, minha intenção foi retomar meus estudos da minha dissertação de Mestrado que desenvolvi em 2016. Nela tratei sobre o conceito de exclusão digital e uma das discussões que eclodiu foi a questão da Sociedade da Informação e a Sociedade do Conhecimento e a importância dessa convergência e desse debate na educação.

Para este artigo pergunto: “Como os autores da área da educação têm discutido sobre a convergência da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento?” e “Como isso caracteriza a exclusão digital das pessoas atualmente?”. Para isto foi revisitada a pesquisa bibliográfica de 102 textos acadêmicos desenvolvida na pesquisa de Mestrado de Araujo (2016) a luz das discussões atuais pós-pandemia que eclodiram de volta a temática da exclusão digital.

METODOLOGIA

Este artigo é parte dos resultados da minha pesquisa desenvolvida no mestrado em 2016. Onde elaborei uma pesquisa bibliográfica composta de 102 (cento e dois textos) textos acadêmicos analisados e distribuídos com as seguintes características:

Quadro 1: Tipos de Publicação

Tipos de Publicação	Quantidade
Artigos Científico de Periódicos	54
Artigos de Anais de Evento	24
Capítulo de Livro	8
Pesquisa Acadêmica	6
Pesquisa por Amostragem	5
Livro	5
Total	102

Fonte: a autora (2021)

No processo de análise dos textos foi utilizado os mapas conceituais (MATTOS; CASTRO, 2010). Na elaboração dos mapas conceituais delimitou-se o campo do conhecimento sobre a exclusão digital no sistema educacional brasileiro. Em seguida, criou-se um arquivo dentro da plataforma do software *ATLAS.ti*, trata-se de um software com capacidade para analisar grandes quantidades de dados de textos.

Para este artigo fiz um recorte de uma das categorias temáticas que surgiram na dissertação, sendo ela denominada: Informação e Conhecimento. Revisitei os dados e escrevi as discussões desse artigo a luz da atualidade pós-pandemia. Ou seja, a partir das discussões que colocaram a exclusão digital em voga, sobre o quanto a escola e seus alunos foram prejudicados por conta da falta de acesso e da falta da educação para a Internet.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão apresentados dois conceitos: “exclusão digital” (ARAÚJO, 2016) e “convergência” (JENKINS, 2009) e dois temas: “informação” (RIBEIRO, MERLI E SILVA, 2012; MARTINS, 2008; CARVALHO, 2003; SILVEIRA, 2003; CASTELLS, 2001; LEVY, 1993, 1999, 2011), e “transformação da informação em conhecimento” (MARTINS, 2008; SILVEIRA, 2003; LEVY, 1999, 2011). A partir desse escopo será discutida a questão proposta neste estudo.

A pesquisa de Araujo (2016) conceitua a exclusão digital com as seguintes palavras:

...a exclusão digital é um fenômeno sociocultural que ultrapassa a questão do não acesso à tecnologia digital, mas tange-se a falta de domínio e autonomia para o uso das tecnologias digitais e da capacidade de buscar e selecionar informações que levem a construção de conhecimento, tornando-se assim, um desafio para a sociedade contemporânea (ARAUJO, 2016, p. 107)

Essas discussões e preocupações prosseguem nos debates de hoje com mais ênfase por conta da pandemia instaurada, que impulsionou a Educação para a Internet. Porém, nem os alunos e nem a escola estavam prontos para isso, ou seja, eles ainda não aplicavam uma educação para a internet capaz de suprir os processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem.

O conceito de convergência no qual proponho pensar é o que considera Jenkins (2009) quando ele entende que a convergência é o processo que modifica as relações entre essas pessoas no uso das tecnologias digitais, nas indústrias, nos mercados, nas relações e ordenações de gêneros, no consumo de bens e serviços. Enfim, em uma dimensão ampla das atividades rotineiras da vida pós-moderna. Entretanto, Jenkins (2009, p. 41) enfatiza que,

Palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada meio [instrumento tecnológico] antigo foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital

O autor mostra como a “convergência” de diferentes culturas que tem moldado a sociedade brasileira tem impactado as relações público-produtores-conteúdos-midiáticos. O autor fala como a insegurança é uma das características dessa convergência, porque ainda não sabemos como viver e agir em uma época de convergência, de inteligência coletiva, de culturas participativas e, num espaço/tempo desterritorializado. Jenkins (2009) demonstra a existência de “uma certa hostilidade” da escola em relação as experiências digitais. Ele alerta para a necessidade da reinvenção da escola, para que esta possa melhor explorar a Sociedade da Informação, de modo a transformar os conteúdos nela veiculados em informação útil à construção consciente e cidadã da sociedade do conhecimento.

Tenho percebido esse processo transformador nas escolas da atualidade, porém ainda em passos lentos. Nessa obra de Jenkins o autor identifica a posse e o uso de telefones celulares nas escolas como um típico exemplo de resistência à convergência, pelos professores e pelo pessoal da escola. Ele explica que, na visão dos que vivem a transição digital, algumas tecnologias são vistas como um ameaça ao “status quo” local, onde os nativos digitais são

maioria. Algo que, nos dias de hoje, ainda se vê como uma resistência quanto ao uso do celular em sala de aula, pois é necessário uma prática pedagógica voltada a educação para a Internet.

Como dito, em relação aos temas que eclodiram da pesquisa bibliográfica temos: a “Informação” entendida a partir das inferências sobre a necessidade social e educacional de um modelo informacional que se define como uma “sociedade da informação”. E a questão da “transformação da informação em conhecimento” que só pode ser desenvolvida a partir do ensino das competências especializadas para uso de tecnologia digital no meio educacional.

Sendo assim, penso que diferentes mídias em diferentes configurações disponibilizam uma extensa quantidade de informações via Internet. A etapa que se segue ao acesso é o processamento desse volume de dados para transformá-los em conhecimento socioculturalmente pertinente e válido ao exercício da cidadania consciente, responsável e autônoma.

Nos anos de 1990 se deu a expansão das atividades relacionadas ao modelo informacional (CASTELLS, 2001). Este modelo está agregado ao surgimento das empresas de computadores e das redes de Internet. Neste momento as tecnologias digitais de informação modificaram os modos de trabalho, criando um tipo de trabalhador capaz de gerenciar e operar tecnologias avançadas a partir de uma única estação computacional, os computadores pessoais (*personal computer* - PC). Esta tecnologia agregou ao trabalho humano um valor participativo individual, pois quanto mais estes trabalhadores se tornaram atuantes na rede, mais eles se tornaram agentes no mercado de trabalho (CASTELLS, 2001).

Esta forma de trabalho modificada pela Internet e pelos PCs se tornou foco da preparação para o mercado de trabalho e, desta maneira, impactou a escola e os modos de aquisição de conhecimentos. Hoje não basta estudar os conteúdos escolares sem que haja uma educação para a Internet ou conhecimentos básicos em informática, como constata Carvalho (2003). Para que as pessoas possam atuar numa ocupação profissional, a transformação da informação em conhecimento se torna um diferencial importante. Desta forma Ribeiro, Merli e Silva (2012) enfatizam que o preparo profissional dos cidadãos segue um modelo informacional. Dizem eles: “as características interativas do ambiente digital possibilitam ao usuário não apenas consumir informação, mas também produzir e compartilhar conteúdo próprio” (RIBEIRO; MERLI; SILVA, 2012, p. 203).

Nesta mesma direção Castells (2003, p. 212) argumenta que;

A questão crítica [da educação] é mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender, uma vez que a maior parte da informação está

on-line e o que é realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca de informação.

As palavras do autor implicam na visão de que se faz necessário uma competência especializada no tratamento das informações disponibilizadas pelos meios de comunicação, o que traz como consequência a inserção ou não das pessoas numa “sociedade da informação”. Carvalho (2003, p. 77) fala um pouco sobre a constituição desta sociedade,

A Sociedade da Informação está baseada em tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros.

Assim, fazer parte dessa sociedade da informação implica um desafio da sociedade como um todo em transformar esta informação em conhecimento. O acesso a informação na era digital é um atributo da Internet. Assim, quem possui esse acesso está inserido na sociedade da informação e quem não possui está fora dela. Entretanto, para que uma pessoa faça parte da “sociedade do conhecimento”, é necessário que ela não só seja parte da sociedade da informação, mas que dela participe de forma colaborativa e tenha capacidade de selecionar as informações recebidas de forma reflexiva, para que ela compreenda e intérprete essas informações cognitivamente e as transforme em conhecimento socialmente validado.

A exclusão do cidadão em qualquer etapa da informação ou do conhecimento limita sua capacidade de plena participação social e vivência cognitiva no campo da utilização de tecnologia digital. Muitos discursos não diferenciam a informação do conhecimento, como afirma Martins (2008, p. 5): “aquele que detém a informação não necessariamente pode compreendê-la. É necessário que ele saiba fazer uso dela, e para isso, é preciso que tenha conhecimentos prévios”.

O autor alerta que a informação se tornou uma moeda de alto valor na sociedade do conhecimento e sua popularização gera debates sobre as relações de poder sobre esses recursos. Martins (2008) evidencia uma das demandas da Sociedade da Informação que é o direito a proteção da propriedade privada das empresas versus o direito coletivo de acesso à informação. A solução desse conflito produz um debate necessário, uma vez que, se o acesso é um direito coletivo, maiores são as possibilidades de expansão nas produções de conhecimento por um grupo maior de pessoas de modo individual.

Assim, ações de políticas públicas se mobilizam para a massificação da educação, em especial as de alfabetização digital que resultem na ampliação do exercício cidadão no ambiente digital (SILVEIRA, 2003). Neste sentido nos alerta Pierre Levy: "[...] nós não sabemos como transformar [...] esse oceano de dados em conhecimentos úteis na vida cotidiana. E não sabemos como transformar a mídia digital em observatório que reflita nossas inteligências coletivas" (LEVY, 2011, p.17).

De acordo com o autor, a falta de competência na produção de conhecimento via Internet se caracteriza como um fator de exclusão educacional e este tipo de exclusão vulnerabiliza as pessoas sem acesso e sem conhecimento, excluindo-as das principais atividades sociais, culturais e educacionais (LEVY, 2009).

Os textos examinados tendem a debater a necessidade de acesso à informação via Internet como prioridade nas políticas públicas a serem viabilizadas pelo governo, entretanto estes mesmos textos sinalizam uma mudança deste discurso a partir de 2009. Essa mudança demonstra uma preocupação com a educação para a Internet, frisa a necessidade de buscar estratégias para o desenvolvimento humano (no campo cognitivo, emocional, biológico e social) para lidar com informações disponíveis na rede e transformá-las em conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, vale destacar que o fenômeno da exclusão digital, de acordo com os autores estudados, está associada a apropriação humana da tecnologia digital em rede ou fora dela. Entendo que o fato de não ter acesso é o ponto mais crítico da exclusão. Porém, diante do que foi exposto nesse artigo, a ausência de uma educação para a internet pode abarcar as questões da exclusão digital mesmo para quem tem acesso, pois quando não sabemos transformar a informação em conhecimento não estamos plenamente incluídos digitalmente.

Uma vez que, entendo a Internet como um potencial transformador das relações sociais, e como uma tecnologia digital que avança em uma velocidade incomparável a outros tipos de tecnologia. Isto é, a Internet tem a capacidade de informar e interligar as diferentes esferas e setores de uma forma nunca experimentada antes. Da mesma forma ela disponibiliza poderes a quem domina as informações geradas por ela e possibilita a construção de novos conhecimentos. Diante disso, acredito que a escola é o espaço de convergência entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Mesmo porque ela é o espaço socioeducacional

onde o cidadão passa a maior parte da sua vida e ela existe como um lugar de pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. Exclusão Digital em Educação no Brasil: um estudo bibliográfico. Orientador: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. **Dissertação de Mestrado**. Mestrado em Educação. 340f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED). Rio de Janeiro, 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação**: economia, sociedade e cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CARVALHO, J. O. F. de. **O papel da interação humano-computador na inclusão digital**. Transinformação, Campinas, p.75-89, set. 2003. Setembro / Dezembro. Edição especial.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Susana L. De Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS).

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

LÉVY, P. **A esfera semântica**. Volume I. Hermes: Lavoisier, 2011.

MARTINS, E. S. **Software Livre e Inclusão Digital na Sociedade de Informação: O Direito Privado Entre o Copyright e o Copyleft**. 2008. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2008_2/eduardo_seffrin.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

MATTOS, C.L.G de CASTRO, P. A de. Fracasso Escolar Gênero e Pobreza. **Relatório final de Pesquisa**. CNPq. UERJ. NETEDU: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <www.netedu.pro.br>. Acesso em: 02 dez. 2015.

RIBEIRO, C. T.; MERLI, D.; SILVA, S. P. da. **Exclusão Digital no Brasil e em países emergentes: um panorama da primeira década do século XXI**. Revista Experiência Brasileira em Perspectiva Comparada, 2012. p. 197-222.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão Digital**: A miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 45 p.

ENSINO DE MATEMÁTICA EM TURMAS AGREGADAS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS

Adrienne dos Santos Araújo¹, Lucélida de Fatima Maia da Costa²

RESUMO

Esta pesquisa destaca o desafio de ministrar uma aula de matemática com pouco tempo disponibilizado para mais de uma turma em uma mesma sala, com diferentes atividades, formando como modelo de classe, as turmas agregadas. A pesquisa busca compreender como se desenvolve a prática docente do professor de matemática em turmas agregadas, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola ribeirinha do município de Parintins-AM. O estudo possui contribuições na metodologia de pesquisa autobiográfica, descritiva e foi do tipo bibliográfico e teve uma abordagem qualitativa. A base teórica tem como principais autores (RAMOS, 2018; COSTA, GUEDIN, 2021 e BRANDÃO, 2018). Na análise dos dados, utilizamos o método da triangulação para o confrontamento das informações obtidas durante o processo da pesquisa. Os resultados mostram aspectos de como ocorre a atuação do professor de matemática em uma turma agregada e possibilita reflexões sobre as estratégias e desafios enfrentados por esse profissional.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Turmas Agregadas. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da pesquisa surge por possuímos experiência vivenciada em duas realidades distintas: o ensino de matemática na zona urbana, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e em uma escola ribeirinha por meio da prática docente como professora de turmas agregadas. Ao fim da referida pesquisa, apresentamos fatores essenciais que contribuem na atuação do professor de matemática na zona rural. Com realidade exposta, isso nos permitiu a criação do seguinte questionamento de pesquisa: como se desenvolve a prática docente do professor de matemática em turmas agregadas nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola ribeirinha do município de Parintins-AM? Diante dessa problemática, para direcionar nossa pesquisa elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender como se desenvolve a prática docente do professor de matemática em turmas agregadas, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola ribeirinha do município de

¹ Universidade do Estado do Amazonas- UEA

² Universidade do Estado do Amazonas- UEA

Parintins-AM. A partir desse objetivo, subdividimos quatro objetivos específicos que são: identificar, na legislação educacional brasileira, onde se inserem as turmas agregadas; conhecer como são organizados o calendário escolar e o conteúdo programático de matemática em escolas ribeirinhas com turmas agregadas; conhecer os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas usadas pelo professor de matemática em turmas agregadas, em uma escola ribeirinha no município de Parintins; analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática em turmas agregadas. A pesquisa foi fundamentada em pressupostos qualitativos, com contribuições da pesquisa autobiográfica, pois como afirma Bicudo (2012, p. 17) “[...] é um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhado de modo isolado, mas contextualizado social e culturalmente [...]”. A autora da pesquisa sendo também a professora de matemática das turmas agregadas nos anos finais do Ensino Fundamental, narra, a partir de sua experiência, o processo de ensino de matemática nas séries de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dando importância a um olhar atencioso sobre sua própria prática docente em escolas ribeirinhas, no município de Parintins-AM com sua toda complexidade.

Quanto à construção de dados, recorreremos à análise documental, levantamento bibliográfico e narrativas autobiográficas. Com a análise documental, na perspectiva de Gil (2008) pudemos conhecer mais sobre os aspectos legais do ensino de matemática em turmas agregadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Os documentos analisados foram a Legislação Educacional Brasileira, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Calendário Programático das escolas rurais do Município de Parintins. Por meio do levantamento bibliográfico, realizado a partir das leituras dos trabalhos acadêmicos já publicados, disponíveis no Repositório da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que retratassem pesquisas realizadas no curso de licenciatura em matemática do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), sobre a temática em questão, comparamos o ensino de matemática em escolas ribeirinhas no município de Parintins-AM com outras realidades.

Por fim, as narrativas descrevem a realidade em que a escola ribeirinha se encontra atualmente e reflete sobre a educação na zona rural na etapa do Ensino Fundamental do município de Parintins- AM, descrevendo seus avanços pedagógicos e suas dificuldades. Para análise dos dados, realizamos uma triangulação entre os dados obtidos pelas narrativas autobiográficas e pelo levantamento bibliográfico. Este método consiste em envolver o uso de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas ou teorias, diferentes pesquisadores ou diferentes métodos com o intuito de validar as informações adquiridas no decorrer da pesquisa

(MOREIRA; ROSA, 2009). O professor de matemática atuando em qualquer região, seja na cidade ou no interior, necessita de uma formação continuada como sendo de certa forma uma preparação prévia para sua real atuação em sala de aula, ao se deparar com obstáculos que o farão repensar sua prática e o modo de como ensina a matemática.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS TURMAS AGREGADAS

A trajetória de lutas e movimentos sociais marcados na história da Educação do Campo possui avanços fundamentais na garantia do acesso ao direito pela Educação dos sujeitos que vivem nas regiões do campo de todo o país. E a Legislação Educacional Brasileira, tem seu papel fundamental nos avanços da Educação do Campo no contexto ribeirinho por contribuir com “a reflexão sobre seu significado e seu processo de construção” (CALDART, 2012, p. 452). Pois ela não era vista com a mesma importância que a Educação Urbana pelas entidades públicas causando de certo modo descaso nesta modalidade de Ensino, história marcada por mais de uma década.

Diante à realidade exposta, é importante destacar a definição de Educação do Campo, para uma melhor compreensão ao tema em questão. A contextualização do ensino e as adaptações necessárias para o funcionamento da escola, fazem são partes dessa definição que ainda se encontra em construção por fazer parte de um paradigma teórico e político. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, aponta elementos da identidade da escola e da escola do Campo em seu artigo 2º Parágrafo único ao nos dizer que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2013, p 282).

Desta maneira, é possível analisar que a definição da Educação do Campo, engloba aspectos sociais, econômicos, políticos e não menos importante aspectos culturais, por buscar manter a identidade regional dos indivíduos que vivem no campo, por meio do ensino de suas tradições místicas e costumes singulares, oportunizando para a escola um ensino atrativo por meio da contextualização em sala de aula aos professores e alunos.

Esse modelo de organização de classe, é utilizado na Educação do Campo dentro do contexto Amazônico/Pará, por não haver outra maneira conhecida de se trabalhar com alunos

de series diferentes em quantidade menor e com poucas salas disponíveis na escola. E além da organização das series modificada por causa da realidade das escolas do campo, o calendário escolar também é afetado, devido as enchentes e o conteúdo programático das disciplinas, como a matemática, devido o curto tempo disponibilizado de aula, fatores que discutiremos na subseção a seguir.

O CALENDÁRIO ESCOLAR E O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE MATEMÁTICA

A organização e o planejamento das aulas e atividades escolares na Educação do Campo, em especial, nas comunidades ribeirinhas do município de Parintins-AM se baseiam nas dificuldades que elas enfrentam como as “condições geográficas que definem o calendário escolar em função das enchentes e vazante dos rios, até a falta de estrutura físico-pedagógica das escolas” (RAMOS, 2018, p.11-12). É realizado as adequações e adaptações necessárias ao calendário escolar, para que não haja a paralisação das aulas, como afirma o art. 23º, II da Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica - LDB (1996), onde nos indica que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. Dessa forma, mantendo ativo o funcionamento da escola na realidade do campo e valorizando os costumes e valores dos alunos através da relação escola e comunidade.

Em nosso caso, devido as enchentes e vazantes dos rios, o ano letivo nas escolas das comunidades ribeirinhas em área de várzea as aulas iniciam no mês de agosto e terminam no mês de maio do ano seguinte. É importante destacar que devido a paralização das aulas e atividades escolares ocasionada pela pandemia da Covid-19, muitos alunos apresentavam dificuldades nos conteúdos de matemática, como exemplo as quatro operações básicas e o sistema numérico e por isso houve a necessidade de uma revisão para toda as turmas.

A professora de matemática, que atua na escola da comunidade de São Jose de Itaborai de Baixo, sendo autora da própria pesquisa, relata a sua experiencia em sala de aula com a chegada do nível dos rios, que afeta completamente seu trabalho escolar. Ela fala sobre os desafios enfrentados por causa das enchentes dos rios e o que faz para dá continuidade ao seu trabalho: “Vi a escola afundando com a enchente, carreguei os materiais didáticos e os coloquei dentro de uma caixa grande e seca de papelão em cima de uma mesa que ficava na sala onde a água não chegava por completo, tudo para não danificarem os materiais didáticos e senti as dores que um profissional de educação sentiria no meu lugar, vendo a escola sem assoalho, as

paredes quase todas sendo levadas pelo banzeiro, mas permaneci ali fazendo o possível e o impossível para manter a escola de pé” (Professora de Matemática, 2022). Nesse contexto, podemos afirmar que mesmo com as adequações e adaptações do calendário escolar especialmente para área de várzea nas comunidades ribeirinhas, por causa do fenômeno natural (enchentes e vazantes dos rios), o desenvolvimento do ensino ainda é afetado e a escola se torna um lugar inviável, conseqüentemente, afeta o trabalho docente e nos leva a refletir sobre a implicação dessa realidade na efetivação de um ensino de matemática que necessita reconhecer os modos de ensinar e aprender construídos na vida em comunidade.

Em relação a realidade do trabalho docente, em especial do professor de matemática, em turmas agregadas, é bastante desafiadora por vivenciar experiências que colocam em prática todo conhecimento adquirido durante sua formação docente na graduação de licenciatura e habilidades e competências pessoais que faram diferenças nesse processo de ensino. As turmas funcionam com o ensino modular com duração de dois meses e são compostas por alunos de dois anos escolares diferentes presentes na mesma sala de aula (RAMOS, 2018)

O ATUAR DO PROFESSOR EM TURMAS AGREGADAS: RECURSOS DIDÁTICOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DIFICULDADES

O percurso profissional do professor que atua na escola do campo é marcado por ensinamentos e aprendizagens que ultrapassam os conteúdos aplicados em sala de aula, em relação ao professor de matemática o processo de ensinar e aprender em comunidades ribeirinhas, em especial na área de várzea é marcado pelo enfrentamento de obstáculos que vão além da dificuldade de se aprender a somar e subtrair ou de manter os alunos concentrados. É importante destacar no decorrer o texto que as turmas agregadas fazem parte da classificação das turmas multisseriadas, que são turmas onde “[...] um único professor atua em múltiplas séries ao mesmo tempo, reunindo em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental em uma mesma sala” (HAGE, 2011, p. 100). Logo, podemos perceber que a atuação do professor, em especial, de matemática, se torna desafiador diante a Educação do Campo no contexto Amazônico/ Pará.

O desafio de ministrar uma aula de matemática com a escassez de materiais didáticos, com tempo mínimo disponível para realizar todas as atividades organizadas no planejamento diário, lecionar aulas de outras matérias e ainda oferecer toda atenção possível para os alunos de diferentes séries, que precisam de apoio para sanar alguma dificuldade em conteúdos

matemáticos, se torna cada vez mais complexo para os professores de matemática, é o que percebemos na fala da professora (autora da pesquisa), ao nos dizer que “mesmo que eu tenha sido criada na comunidade São José do Itaboraí de Baixo, ter os mesmos costumes e conhecer a realidade que está ali, eu tive um certo impacto quando fui atuar em sala de aula”, isso acontece devido a formação dos professores prepara-los apenas para atuar em escolas urbanas e não apresenta-los a existência de turmas agregadas trabalhadas na etapa do Ensino Fundamental em escolas de comunidades ribeirinhas, atual realidade da Educação do Campo. Mediante a realidade exposta, “os principais desafios que os docentes enfrentam neste modelo de classe estão atrelados, sobretudo, à formação profissional e a ausência de tempo para dar conta de todas as especificidades destes espaços” (SILVA, 2019, p.72).

Direcionando a nossa realidade educativa, na comunidade de São José do Itaboraí de Baixo, a escola dispõe de duas turmas agregadas (6º e 7º ano) e outra (8º e 9º ano) compostas por três alunos cada série, com tempo mínimo de aula de quarenta e cinco minutos, divididos para cada série em uma única turma agregada ativas na escola municipal São José. Em relação a formação continuada dos professores, na escola da comunidade de São José do Itaboraí obteve-se avanços devido o apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no período de agosto de 2021, por oferecer aos educadores um curso preparatório com duração de uma semana, com o objetivo de preparar os professores que estavam destinados a atuarem em zonas ribeirinhas (várzea) pois alguns estariam indo atuar nesta região pela primeira vez. Dessa forma, é notório a presença de políticas públicas na formação continuada dos professores na zona rural com intuito de melhorar o serviço educacional e aprimorar suas competências dentro e fora da sala de aula (BARROS, 2018).

Durante esse período, houve a disponibilidade de materiais didáticos pedagógicos orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio desse material, a organização e o planejamento das atividades em sala de aula ocorreram de forma eficaz e com a disponibilidade de livros didáticos, mesmo em uma quantidade menor que a quantidade de alunos, foi possível o professor trabalhar e acompanhar as atividades durante as aulas. O fornecimento de internet pode ser citado como um dos recursos didáticos disponibilizados como apoio pedagógico para elaboração e execução das atividades com conteúdo matemáticos, porém fica disponível somente quando se tem o fornecimento de energia elétrica através do programa social “luz para todos”, que na maioria das vezes é interrompido pelo contato vulnerável com

a natureza, pois os fios que levam a energia elétrica são danificados pelos fortes temporais e árvores que caem sobre os mesmos.

A atuação da professora de matemática em turmas agregadas, na escola da comunidade de São José do Itaboraí de Baixo, ocorre da seguinte maneira: o professor adentra a turma agregada de 6º e 7º ano, sendo 3 alunos de 6º ano e 3 alunos de 7º ano, ensina o conteúdo para o 6º ano durante 22 ou 23 minutos no máximo. Em seguida, deixa eles lendo o próximo conteúdo ou passa uma atividade, para então, durante o restante do tempo, seguir com a aula para a turma de 7º ano. Essa técnica é aplicada em todas as disciplinas (que são ministradas pela própria autora, professora de matemática da escola) nas duas turmas agregadas de 6º ao 9º ano.

A aula de matemática inicia com a introdução, em seguida aplicação, atividade de fixação, revisão e por última atividade avaliativa. Essa atividade avaliativa é realizada com sorteios de questões do conteúdo de matemática estudado, e o aluno deve ir ao quadro responder à questão e explicar como foi resolvido, quais as propriedades matemáticas voltadas ao conteúdo estudado que ele utilizou para a resolução da questão sorteada.

Dessa forma, trabalhamos a desenvoltura do aluno, até porque os alunos ribeirinhos são de certa forma tímidos, então trabalhamos em cima dessa temática, fazendo com que o aluno tenha autoconfiança e descubra o seu potencial. De acordo com Costa (2015) através da relação entre professor e aluno criada em sala de aula, os alunos aprendem formas próprias de medir, construir, localizar, comparar e fazer deduções, com ações que fazem uso do pensamento lógico matemático. Outro recurso didático também utilizado, é a realização de jogos sobre o conteúdo estudado, pois devido a quantidade mínima de alunos raramente é feita avaliação (prova), por isso damos preferência a avaliação individual de forma oral para haver uma maior participação dos alunos nas aulas de matemática. Na figura 3, podemos observar os materiais didáticos utilizados pela professora de matemática para a realização da atividade avaliativa com os alunos.

Figura 3 - Materiais Didáticos



Fonte: Arquivo da própria autora Araújo

A principal dificuldade enfrentada pelo professor que atua em turmas agregadas, é o pouco tempo utilizado para cada aula, pois é disponibilizado 45 minutos para cada aula, sendo que matemática tem 5 aulas semanais, dentre essas 5 aulas, temos um dia da semana com dois tempos seguidos, ou seja, 90 minutos, esse dia é reservado para a aplicação das atividades avaliativas. A fala da professora de matemática, da escola municipal São José aponta as falhas devido a oferta de tempo mínima disponibiliza para se trabalhar em turmas agregadas, ela diz: *“é muito cansativo, pois se aplica conteúdo para uma turma, exercício para outra, e vice-versa, o ano letivo vai terminando e os conteúdos não foram trabalhados para todas as turmas conforme o planejamento”*.

E por esse motivo, o ensino de matemática é prejudicado para todos. Além do pouco tempo disponível para as aulas, existe também outro conflito onde o professor tem que assumir outras disciplinas que não são de sua formação, no caso do professor que ministra a disciplina de matemática, este também assume as disciplinas de história, ciências da natureza e ensino religioso. Tal realidade, causa certa preocupação por parte do professor sobre o estudo das disciplinas que não fazem parte de sua formação, fazendo com que o professor de certa forma tenha que estudar mais e trabalhar em dobro. É válido destacar que, a qualidade do ensino da educação básica na comunidade ribeirinha influencia os alunos a mudarem de localidade, pois como afirma Silva (2019, p.30) ao nos dizer que “[...] o baixo desempenho escolar em Matemática ainda continua sendo um dos principais motivos da exclusão educacional dos estudantes que moram no campo, essa realidade é refletida, principalmente, nos altos índices de reprovação”.

Por isso, a maioria dos alunos buscam outros caminhos educacionais, como por exemplo, a realização das matrículas em escolas da zona urbana, ou seja, na cidade para ir em busca de um ensino de qualidade. Porém, mesmo com esses obstáculos, o professor procura com todo esforço realizar seu trabalho com determinação e responsabilidade. Costa (2018, p.19) nos diz que o professor “[...] é alguém com um papel social muito importante pois é ele o responsável pelo processo educativo dentro de uma determinada sociedade”. E este processo deve ser realizado em conjunto com os alunos, a escola e a comunidade para haver uma interação maior entre todos. Diante da realidade exposta, podemos identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática nas turmas agregadas e as formas que ele encontra para amenizar os obstáculos que surgem em sua atuação na sala de aula, para assim, proporcionar aos alunos um ensino de matemática mais significativo e motivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos estabelecidos para o pleno desenvolvimento da pesquisa, apontamos que os resultados esperados foram alcançados para assim compartilhar os conhecimentos aqui obtidos na área da Educação Matemática. Mais uma vez, voltamos a chamar a atenção para a realidade educacional em escolas de comunidades ribeirinhas na área de várzea por possuir dificuldades de infraestrutura, geográfica, econômica e de ensinar e aprender matemática, este último esta direcionado aos cursos de formação de professores para voltarem seu olhar para uma preparação na Licenciatura em relação a atuação na realidade rural por ser para muitos recém formados sua primeira experiencia em sala e por não ter o devido conhecimento de se trabalhar com turmas agregadas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as dificuldades enfrentadas foram as pesquisas feitas pela internet para a busca de informações para responder aos dois primeiros objetivos da pesquisa, que ocorria de forma lenta e tinha dias que a internet funcionava e outros dias não, pois além de atuar na escola da comunidade de São José do Itaborai de Baixo, a professora de matemática (autora da pesquisa) reside na comunidade devido ao custo de transporte. Portanto, espera-se que a referente pesquisa possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a atuação de professores de matemática que trabalham em turmas agregadas para aprimorar seu ensino e desta forma obter avanços na educação matemática em escolas de localidades ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alan Bonfim. **A Docência na Educação do Campo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2018. Orientador: Osmarina Guimarães.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2018 58 p. Disponível: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acessado em: 25/03/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, 2012.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. **Vivências auto formativas no ensino de matemática: vida e formação em escolas ribeirinhas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015.

COSTA, Liliane Nascimento. **O trabalho docente em uma escola multisseriada de Parintins**. Orientadora: Simone Souza Silva. Monografia de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP, Parintins, 2018.

HAGE, Salomão Mufarry. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

MOREIRA, Marco Antônio.; ROSA, Paulo RS. Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos. **Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências**, v. 1, 2009.

RAMOS, Soraia Pereira. **Nas ondas do rádio: fragmentos da história do ensino da matemática em Parintins**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Matemática - Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP, Parintins, 2018. Orientadora: Profa. Dra. Lucélida Fátima Maia da Costa.

DESENVOLVIMENTO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL DIGITAL COMPARTILHADO

Adriano Edo Neuenfeldt¹, Rogério José Schuck², Derli Juliano Neuenfeldt³, Sabrina Ruggeri⁴, Paulo Henrique Vieira de Macedo⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões provenientes da elaboração de um produto educacional digital compartilhado (PEDC). Destaca-se que a proposta foi desenvolvida a partir da integração de um *blog*, de uma página no *Instagram* e de um canal no *YouTube*. Nessa integração cada um dos materiais postados tem o intuito de se tornar um objeto de ensino e de aprendizagem potencialmente significativo (ODEAPS). Além disso, busca auxiliar pais e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais que enfrentaram o isolamento físico/social provocado pela pandemia de Covid-19 e que agora ensaiam um retorno à presencialidade a partir da pesquisa de materiais didático-pedagógicos. Como resultados parciais se destacam as interações propiciadas pelo uso das atuais tecnologias da *Web 2.0*, que favorecem o compartilhamento de materiais. Por fim, cabe ressaltar que estão sendo estabelecidos contatos com alguns segmentos da Educação Básica para divulgação e desenvolvimento de atividades em conjunto.

Palavras-chave: Produto educacional, tecnologias digitais, ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO

A pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 (Covid-19) não provocou só o isolamento físico/social, mas deixou inúmeras incertezas no porvir, como afirma Morin (2021). É perceptível que estratégias de ensino que otimizam o uso das tecnologias digitais em ambientes educacionais já eram buscadas antes da pandemia. Contudo, também não há como negar que pela necessidade de alternativas para dar continuidade aos processos de ensino, as tecnologias digitais se apresentaram como a solução mais viável durante o período pandêmico.

Além disso, atrelado às tecnologias digitais está o uso da *internet*. Um telefone móvel sem acesso à *internet* se tornou algo obsoleto. De acordo com dados fornecidos pela Associação Brasileira de Internet (ABRAVANET), publicados em reportagem de junho de 2022, referindo-se a indivíduos com dez anos ou mais conectados à *internet*, estima-se que “[...] na zona rural,

¹ Universidade do Vale do Taquari – Univates, adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

² Universidade do Vale do Taquari – Univates, rogerios@univates

³ Universidade do Vale do Taquari – Univates, derlijul@univates.br

⁴ Universidade do Vale do Taquari – Univates, sabrinarufrei@gmail.com

⁵ Universidade do Vale do Taquari – Univates, paulo.macedo@universo.univates.br

a penetração passou de 51% em 2019 para 71% em 2021. A porcentagem também cresceu na área urbana, mas menos: de 75% em 2019 para 86% em 2020 e reduziu para 83% em 2021” (ABRAVANET, 2022, texto digital).

Desse modo, sem negligenciar o acesso às tecnologias digitais, incluir discussões a respeito de formas de como a utilização das tecnologias digitais podem contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem também se torna pertinente. Demo (2011) esclarece que se deve ter o cuidado de não amaldiçoar a *internet*, mas buscar formas de educar as novas gerações a usá-la para aprender e pesquisar, tendo o cuidado de distinguir informação de conhecimento. O autor complementa que cabe ao pesquisador transformar informação em conhecimento, pois a informação “[...] é a matéria-prima do conhecimento. Tomando-se conhecimento como dinâmica desconstrutiva/reconstrutiva, existe como dinâmica, não como informação digitalizada, e, assim, congelada, armazenada, no computador” (DEMO, 2011, p. 110).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de compartilhar e provocar reflexões a partir de uma proposta que vem sendo desenvolvida para pais e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, em que se busca integrar um *blog* com uma página no *Instagram* e um canal no *YouTube* como um produto educacional digital compartilhado (PEDC). Na integração cada um dos materiais postados tem o intuito de se tornar um objeto de aprendizagem potencialmente significativo, uma vez que as atuais tecnologias da *Web 2.0* favorecem o amplo compartilhamento. Trentin (2017) esclarece que as novas tecnologias de informação, comunicação e interação, quando estão associadas às propostas didático-pedagógicas e aos respectivos produtos educacionais, alcançam relevância em termos de inovação didática.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de um trabalho que está em desenvolvimento, utilizar-se-á este espaço para apresentar como as atividades estão sendo organizadas. Essa organização pode ser discriminada em três fases distintas: a primeira, compreendida como a fase de revitalização do *blog*; a segunda fase denominada de integração, em que o *blog*, a página do *Instagram* e o canal do *YouTube* são repensados como um produto educacional digital compartilhado (PEDC); e, a terceira fase, em que se busca parceiros em escolas para a implementação de algumas das atividades disponibilizadas no PEDC ou mesmo para a produção de materiais sob demanda. Por exemplo, se um professor tiver necessidade de materiais para estruturar a concepção do que seria um número, de como ele é formado, abrangendo unidades, dezenas e centenas, são

realizadas pesquisas a respeito e preparados materiais nesse viés. Ressalta-se que se pretende realizar essa produção de modo contínuo e a partir das informações coletadas com os professores dar validade à proposta.

A respeito do *blog*, esclarece-se que a proposta se originou em 2008, quando foi criado sob o título de “Oficinas Pedagógicas do Professor Adriano”, sob o *link* <http://semreceitas.blogspot.com/>. Na época ele foi criado para auxiliar estudantes do Curso de Pedagogia do Ensino a distância de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, com o objetivo de compartilhar informações e criar um espaço para além do ambiente virtual *Moodle* em que dois componentes curriculares de Educação Matemática eram ministrados.

Apesar das interações entre professor e estudantes, ele era mais utilizado como repositório de materiais que envolviam literatura infantil, construção de personagens, reutilização de materiais, jogos, desenhos e pinturas. A escolha desses materiais era realizada pelo professor e também pelos estudantes. Com a conclusão das disciplinas, ele passou a ser utilizado como divulgação de materiais realizados pelo professor durante o desenvolvimento de oficinas pedagógicas presenciais, atendendo professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como gestores e estudantes universitários. Além disso, à medida que o tempo passou, o *blog* passou a ser acessado também por usuários não vinculados à proposta inicial, ou seja, público em geral.

No entanto, a pandemia de Covid-19 e o isolamento físico/social provocou uma busca tanto por parte de pais quanto de professores por materiais que auxiliassem nas aulas virtualizadas ou mesmo para entreter seus filhos. Pensando nisso, buscou-se uma revitalização dos materiais do *blog*, fase 1, integrando-o a uma página do *Instagram* <https://www.instagram.com/adriano.neuenfeldt/> e a um canal do *YouTube* <https://www.youtube.com/channel/UCQgmeRfC1NzIYTWF1ol0OCA>, fase 2. Quanto à página do *Instagram* e o canal do *YouTube*, destaca-se que ambas estão em desenvolvimento e com o nome de Oficinas Pedagógicas Virtuais com o Professor Adriano.

Para dar sustentação teórica, ressalta-se que, além de referências a respeito de produtos educacionais que atentem para os critérios de validação de um produto educacional, como, por exemplo, Rizzatti *et al.* (2016), houve espaço para discussões a respeito da inserção das tecnologias digitais em contextos educacionais que proporcionem uma aprendizagem potencialmente significativa. De acordo com Moreira (2021) são duas as condições para a ocorrência de aprendizagem significativa: conhecimento prévio adequado e predisposição para

aprender. Contudo, é imprescindível que, pensando em ensino e aprendizagem, os materiais instrucionais também sejam potencialmente significativos (MOREIRA, 2021).

No que diz respeito à terceira fase, buscar-se-á uma interlocução com os professores. Desse modo, a modalidade de investigação se aproxima de uma pesquisa participante. Segundo Demo (2006, p. 27), a pesquisa participante:

Propugna a eliminação da separação entre sujeito e objeto, tentando estabelecer relação diagonal de influência mútua, teórica e prática. Conhecimento adquire a dimensão de autoconhecimento, aparecendo logo a importância da formação da consciência crítica como passo primeiro de toda proposta emancipatória. Todo conhecimento advindo da prática necessita de elaboração teórica, mas não é menos verdadeira a postura contrária. E isto permitiria superar a dicotomia sarcástica entre saber & mudar. (DEMO, 2006, p. 27-28)

No entanto, é interessante que se esclareça que, segundo Le Boterf (2008), “não existe um modelo único de ‘pesquisa participante’, pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sociopolítico, os objetivos perseguidos etc.)” (LE BOTERF, 2008, p. 52).

RESULTADOS PARCIAIS

Como resultados parciais, foi possível perceber que ainda há espaço para o desenvolvimento e compartilhamento de materiais didático-pedagógicos. Entretanto, quando as atividades são pensadas para compor um produto educacional digital há a necessidade de um acompanhamento mais detalhado na elaboração das atividades pois, além de estarem conectadas, elas precisam ser organizadas num viés mais interativo.

Embora a proposta inicial tenha se originado sem a pretensão de ultrapassar a concepção de *blog*, aos poucos se percebeu a possibilidade de compreensão como um produto educacional digital. Nesse sentido, esclarece-se que o conceito de produto educacional na área de Ensino (BRASIL/CAPES) é entendido como:

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (BRASIL/CAPES, 2019, p. 16).

A partir dessa lógica, esclarece-se que a proposta buscou organizar atividades que contribuíssem para a reorganização dos materiais como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPSs), principalmente no que diz respeito à produção de vídeos.

A respeito de objetos de aprendizagem, Mesquita, Piva Jr. e Gara (2014) afirmam que:

Objetos de aprendizagem são itens distintos que podem ser integrados em aulas. Um texto, gráfico, áudio ou vídeo, por exemplo. Um vídeo de um discurso seria um exemplo de um objeto de conhecimento simples. Torna-se objeto de aprendizagem quando uma atividade é adicionada a ele. Muitos objetos de aprendizagem diferentes podem ser criados a partir de um componente: aulas de política, história, ética, estudos de mídia e outros assuntos poderiam ser criados a partir de um único vídeo (MESQUITA; PIVA JR. e GARA, 2014, p. 38).

Dentre as características ou aproximações a respeito de objetos de aprendizagem, conforme sinalizadas por Tarouco *et al* (2014), Aguiar e Flôres (2014), e que podem ser percebidas no trabalho que vem sendo desenvolvido, ressaltam-se: a reutilização, pois os materiais ou vídeos estão sendo organizados para serem utilizados diversas vezes em contextos diversos de aprendizagem; a adaptabilidade, pois podem ser modificados para atender a objetivos mais específicos em múltiplos ambientes de ensino; a granularidade, que diz respeito ao tamanho do objeto de aprendizagem, neste caso, podem ser agregadas várias produções relacionando-as e tornando a confecção mais complexa; a acessibilidade, uma vez que os materiais são digitalizados e compartilhados pela *internet*; a durabilidade e interoperabilidade, que permite o uso em diversos momentos, independente da tecnologia; e a possibilidade de se refletir a respeito do impacto gerado pela proposta, produzindo novas observações e aprimoramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destaca-se que para desenvolver atividades que atendam a um PEDC é necessário compreender como as tecnologias digitais são organizadas e quem as utiliza. Essa compreensão pode auxiliar na elaboração de materiais que possam se tornar potencialmente significativos. Quanto às tecnologias, deve-se transitar não somente a partir da perspectiva de usuário, mas de participante. Por exemplo, se utilizamos uma filmagem, também precisamos compreender aspectos da organização de roteiro, edição, postagem e compartilhamento. Além disso, compreender o universo que circunda as crianças, por exemplo, as brincadeiras, jogos, brinquedos, auxilia na organização de atividades tanto digitais quanto físicas.

Outro ponto observado diz respeito ao acompanhamento das atividades. A organização das atividades deve proporcionar espaços para *feedbacks* dos materiais utilizados, de modo que possam ser reorganizados ou proporcionar reflexões para produções futuras. Por exemplo, pode-se partir de materiais que são encontrados em nossos lares e, a partir disso, elaborar estratégias de ensino e de aprendizagem, mas essa produção precisa deixar margens para ser adaptada e aprimorada de acordo com os devidos contextos, como se fosse um objeto de aprendizagem.

Por fim, especificamente em relação ao produto educacional digital compartilhado foi possível observar alguns dados fornecidos pelas estatísticas durante os acessos de cada uma das partes que o compõem. No que diz respeito ao *blog*, *houve* no decorrer dos anos cerca de 227.000 visualizações, com um aumento nos índices a partir de sua reestruturação; quanto ao canal no *YouTube* e a página do Instagram, encontram-se na fase de divulgação contendo algumas centenas de visualizações, dezenas de vídeos e seguidores.

REFERÊNCIAS

ABRAVANET. **Conexão à internet avança (muito) nas áreas rurais entre 2019 e 2021.** Jun/2022. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias> Acesso em: 26 jun. 2022.

AGUIAR, E. B. A.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In*: TAROUCO, L. M. R.; et. al. (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática.** Evangraf: Porto Alegre, 2014. p. 14-15.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BOTERF, G. Le B. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, P. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico.** São Paulo: Saraiva, 2011.

MESQUITA, D.; PIVA JR., D.; GARA, E. B. M. **Ambiente virtual de aprendizagem: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância.** 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa em Ciências: Condições de Ocorrência vão muito além de Pré-Requisitos e Motivação. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista –**

ENCITEC , v. 11, n. 2, p. 25-35, 9 jul. 2021. Disponível em:
<https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/434> Acesso em: 07 jun. 2022.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via:** lições do coronavírus. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposição de um grupo de colaboradores. **ACTIO:** docência em ciências [recurso eletrônico]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. – v. 1, n. 1 (Set.-Dez. 2016-). – Curitiba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. p. 1-17. Disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658> Acesso em: 08 jun.2022.

TAROUCO, L. M. R.; et. al. (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem:** teoria e prática. Evangraf: Porto Alegre, 2014.

TRENTIN, M. A. S. (Org.) **Educação científica e tecnológica:** produtos educacionais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

POSSIBILIDADES FORMATIVAS EFETIVADAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adrielly Aparecida de Oliveira¹, Rosenilde Nogueira Paniago²

Este texto focaliza o processo de aprendizagem docente durante as atividades de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica do IF Goiano, edital n° 01/2020. Como objetivo pretendeu-se compreender quais são as possibilidades de formação para a docência efetivadas no Programa Residência Pedagógica. De abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimento de recolha de dados, questionário aplicado via *Google Forms* e portfólios elaborados pelos participantes. No processo de análise dos dados, utilizou-se dos pressupostos da análise de conteúdo, nesse sentido, emergiram as seguintes categorias de análise: regência compartilhada entre os licenciandos, contribuições dos professores formadores e aproximação com a escola de educação básica. A partir disso inferiu-se que o Programa Residência Pedagógica apresenta possibilidades significativas para o exercício profissional docente.

Palavras-chave: Formação Inicial; Aprendizagem Docente, Estágio Curricular supervisionado; Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta resultados de uma pesquisa que focaliza as possibilidades do processo de formação docente adquiridas por professores em formação inicial durante a efetivação das atividades de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desenvolvidas no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP).

O PRP é uma política de formação inicial de professores instituída pela Capes no ano de 2018. Atualmente o PRP encontra-se em seu segundo edital, n° 01/2020, de acordo com o edital:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (BRASIL, 2020, p. 1)

Ademais, ressalta-se a equivalência do PRP como ECS para os cursos de Licenciatura. De acordo com Pimenta e Lima (2017) o ECS é momento significativo para a formação docente,

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, IF Goiano.

se constituindo em um dos primeiros contatos do futuro professor com a escola de educação básica. Ademais, as autoras mencionam que é durante o desenvolvimento das atividades de ECS que o licenciando caminha, dá os primeiros passos, em relação ao processo de constituição de sua identidade docente.

Sendo assim, este texto objetiva compreender quais são as possibilidades de formação para a docência efetivadas no Programa Residência Pedagógica. Para tanto, busca-se responder a seguinte questão: Quais são os elementos formativos presentes nas atividades de ECS desenvolvidas no PRP que contribuem para a formação docente de futuros professores da educação básica?

METODOLOGIA

O presente estudo, registrado em comitê ética, com aprovação, por meio do parecer nº. 3.956.486, se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (2017) a abordagem qualitativa centraliza suas preocupações no desenvolvimento processual do estudo e de forma majoritária os dados se apresentam descritivamente e tendem a ser analisados de forma indutiva. Trivinos (1987) contribui ao sinalizar que a abordagem qualitativa se coaduna especialmente nos enfoques fenomenológicos e marxistas, assumindo uma perspectiva não neutra em relação a observação dos fenômenos, sendo então uma oposição a vertente epistemológica positivista.

Como procedimento de recolha de dados utilizou-se questionário aplicado aos licenciandos, participantes do PRP e os portfólios dos mesmos. O questionário foi elaborado por meio da plataforma Google Forms e enviado aos participantes do PRP por e-mail. As questões do questionário se constituíam em questões objetivas e discursivas com o objetivo de compreender como as atividades de formação do PRP se efetivaram durante o desenvolvimento das atividades. O questionário foi enviado a licenciandos de três campus do IF Goiano, sendo eles Rio Verde, Morrinhos e Urutaí.

Em relação ao portfólio, destaca-se que este é um instrumento exigido aos participantes ao término do PRP, em que estes descrevem de forma crítica e reflexiva as atividades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas durante o PRP. Importante destacar que o portfólio no PRP do IF Goiano, assume uma perspectiva de pesquisa, considerando que foi pensado:

[...]como forma de superar a visão técnica do relatório, modelo encaminhado pela CAPES, considerando que apesar de ser uma sugestão, a forma como foi elaborado não dava margem para que os residentes fizessem uma reflexão mais aprofundada do processo formativo vivenciado no programa, ao contrário, seu desenho se aproximava

mais de um relatório técnico elaborado após uma aula de laboratório, de práticas experimentais. Já o portfólio foi elaborado vislumbrando uma autorreflexão e meta-reflexão por parte dos residentes. (PANIAGO, NUNES, BELISÁRIO, 2020, p. 75-76)

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2019). Para tanto, foi realizado a pré-análise, exploração do material e por fim, o tratamento dos resultados com inferência e interpretação dos dados. As categorias de análise foram emergentes, se constituindo durante o processo de análise por meio das unidades de registro e de contexto. Como forma de resguardar a identidade dos participantes os mesmos serão identificados pela inicial de seus nomes seguidos pela inicial do campus em que estão inseridos.

REGÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE OS LICENCIANDOS

As análises dos dados evidenciaram um significativo trabalho colaborativo durante o desenvolvimento das atividades estágio do PRP, edital Capes nº 01/2020. Nesse sentido, destaca-se a regência compartilhada como alternativa para o cumprimento da carga horária destinada, principalmente, ao período de regência e reuniões de acompanhamento dos licenciandos com os preceptores e orientadores do programa.

Em relação ao período de regência, destaca-se que a carga horária e a organização desse período foram alteradas em relação ao primeiro edital da Capes sobre o programa, nº 06/2018 e o edital, dos participantes desta pesquisa, nº 01/2020. No edital nº 06/2018, um total de 100 horas, dos 440 totais, são destinadas ao efetivo exercício da docência em sala de aula. O restante da carga horária é destinado à ambientação, imersão na escola, elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades desenvolvidas. (BRASIL, 2018). Já o edital, nº 01/2020, organiza o PRP em três módulos com 138 horas cada, totalizando 414 horas. Dentro de cada módulo 40 horas são destinadas à regência e as demais organizadas em atividades de estudos e elaboração dos planos de aulas. Sendo assim, são 120 horas de regência, contudo reestruturadas em módulos (BRASIL, 2020)

Destaca-se que segundo Oliveira et al (2020) os participantes do PRP do IF Goiano, edital nº 06/2018, encontraram dificuldades para o cumprimento da carga horaria de regência em sua totalidade. Os autores apontam que os licenciandos precisaram buscar estratégias para o cumprimento dessa carga horaria em virtude da quantidade de muitos licenciandos em uma mesma escola e sob a supervisão de um mesmo professor.

Neste sentido, percebe-se que durante as atividades de regência do PRP do IF Goiano, edital n° 01/2020, a presença de um significativo trabalho colaborativo, majoritariamente em duplas, para o cumprimento dessa carga horária. Ao se observar os portfólios apresentados pelos participantes sinaliza-se as reflexões dos licenciandos em relação ao período de regências na primeira pessoa do plural, referindo-se a dupla, que em conjunto, efetivou as regências em sala de aula. Considera-se que essa estratégia aconteceu como forma de viabilizar o cumprimento da carga horária, que conforme já apresentado é considerada extensa em relação ao número de participantes por escola e por professor da escola de educação básica. Em produção anterior referente as práticas do PRP do IF Goiano, edital n° 06/2018, Paniago, Nunes e Belisário (2020, p. 77), já denunciavam esta questão “Não foi uma trajetória fácil, tendo-se em conta, que a alta carga horária a cumprir exigiu o percurso em caminhos não propostos inicialmente, tais como a docência compartilhada e o uso das aulas de outros professores que não atuavam no programa”.

Algumas narrativas elucidam a docência compartilhada: “Eu e um amigo residente desenvolvemos durante o curso de química ambiental um projeto a respeito do aquecimento global e, agora como participantes do programa, aplicamos no terceiro ano do ensino médio”. (JQRV) “Juntamente com uma colega nos elaboramos projetos sobre setembro amarelo, esse projeto teve como foco principal destacar a importância da vida de cada um, nos abrangemos o projeto e fizemos em nossas cidades e também em nossos locais de trabalho”. (KBU) “A regência deste residente teve duração de dois módulos com aproximativo de quase um mês de trabalho, onde juntamente com outra residente fora possível trabalhar e analisar outras alternativas e possibilidades para execução das aulas e dos materiais”. (AQU)

A partir das narrativas acima é possível compreender que a regência foi efetivada em colaboração entre os licenciandos participantes do PRP. Nessa perspectiva, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) apontam que o desenvolvimento das atividades de estágio carece de um efetivo trabalho colaborativo entre os participantes, pois tais atividades, comumente, se caracterizam como o primeiro contato dos licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho e por vezes estes se sentem perdidos em relação ao desenvolvimento de suas atividades na escola. Sendo assim, entende-se que o trabalho entre pares, o diálogo e a parceria estabelecida durante a regência compartilhada são uma possibilidade para uma formação docente pautada na amorosidade, formando profissionais docentes mais sensíveis em relação as questões próprias

da sala de aula e capazes de compreender, observar e intervir nessa realidade de forma mais sensível e humana.

Ademais, os licenciandos compreendem que a regência compartilhada favorece o processo de formação docente, pois importantes experiências a serem construídas são compartilhadas, nesse sentido, uma das participantes aponta: “A sensação de compartilhar as aulas nas nossas primeiras atuações nos trouxe um alívio e segurança para executá-las, pois a presença das nossas colegas de curso fez com que aquele ambiente até então novo para nós, nos trouxe um pouco mais de aconchego”. (MBRV)

CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES

Outro viés observado dentro dessa categoria foi o desenvolvimento de reuniões de planejamento com os professores preceptores e orientadores do PRP. Os dados revelam que essas reuniões aconteciam com regularidade e se constituem como um importante elemento para a formação dos licenciandos.

Tivemos também orientações com preceptores/professor e docente orientadora. Foram vários encontros via WhatsApp, reuniões por chamada de vídeo em que pudemos compreender os objetivos do programa, seu funcionamento, dividir dúvidas também com outros residentes. (APM)

Participamos de reuniões que ocorreram com a presença simultânea da orientadora e do/a preceptor/a do RP Subprojeto Química/Urutaí. As reuniões entre os integrantes do subprojeto Química/Urutaí ocorreram numa periodicidade quinzenal, sendo discutidos os seguintes pontos: elaboração do plano de atividades; relatórios mensais, para abastecer as ideias para o relatório semestral e depois o final; participação dos ciclos de seminários (Pibid e Residência Pedagógica); separação dos residentes em duplas para observar as aulas ministradas pelos professores de Química; elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP); regência; preparação para finalização do Módulo 1. (NQU)

Uma abordagem relevante foi a reunião ainda de forma remota após o retorno das aulas das redes estaduais e municipais por volta das 8 horas. De modo habitual deste tipo de convocação estávamos em reunião virtual todos os residentes, juntamente com as preceptoras e mais as anfitriãs de reuniões de módulo as coordenadoras Institucional e do Subprojeto para tratarmos do assunto de encerramento de módulo e projeto. (MBRV)

Tais elementos revelam um caráter de acompanhamento do residente durante o desenvolvimento das atividades do programa, o que contribui para uma formação docente sólida. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) sinalizam que o processo de formação de professores, especialmente durante as atividades de estágio, carece de um forte acompanhamento e supervisão. Ademais, as autoras apontam que os professores em formação

inicial enxergam em seus professores formadores um modelo de profissional que querem seguir, dessa forma, considera-se importante, para a formação docente, o processo de acompanhamento dos licenciandos por meio de reuniões com os professores formadores.

Nessa perspectiva, Saviani (2021, p. 42) aponta sobre a importância do professor para a construção da aprendizagem do estudante:

o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento.

Ademais, ressalta-se sobre a necessária articulação indissociável entre teoria-prática durante o processo de formação de professores. Essa articulação se caracteriza como práxis, e representa o movimento dialético que se estabelece entre a teoria e a prática, em que a prática é guiada e orientada pela teoria e a teoria a todo momento questionada e reformulada por meio da prática. (PANIAGO, 2017)

Considera-se que o acompanhamento efetivo do professor em formação inicial durante as atividades de estágio, apresenta-se como uma possibilidade de formação fundamentada na práxis docente, pois durante estes momentos acontecem a estudos e orientações em relação aos referenciais teóricos que perpassam as temáticas desenvolvidas e também sobre as questões próprias do estágio.

APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Um dos elementos considerados relevantes durante o desenvolvimento do ECS nos cursos de licenciatura é a aproximação que esse momento proporciona dos licenciandos com a escola de educação básica, futuro ambiente de trabalho destes profissionais em formação inicial. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) apontam o ECS como momento de práxis, em que os professores em formação inicial se deparam com situações próprias de seu futuro exercício profissional e as relacionam e refletem criticamente sobre os elementos teóricos estudados durante o curso. Sendo assim, considera-se essencial ao professor em formação inicial que esse processo de aproximação com a escola de educação básica aconteça de forma significativa e substancial. Ao se analisar os dados observa-se narrativas importantes sobre esse processo e compreende-se a relevância deste momento para a formação docente dos participantes.

Passei a ver de pertinho, o crescimento de cada uma dessas crianças, o desenvolvimento, o esforço, o desempenho, a superação, e melhor a questão da

efetividade, do contato, das conversas e entre outras coisas que fazem parte do processo de evolução não só deles, mas de todos nós. Esse programa Residência Pedagógica colocou todos nós para refletir e exercer funções de professores, e isso nos possibilitou a oportunidade de crescimento, fazendo-nos aprender a lidar com desafios que exigem muito cuidado com o que fala e também com o que pensa. (APM)

A realização do 2º Módulo do Programa de Residência Pedagógica em Química permitiu ao residente se descobrir um pouco mais no mundo da docência, e ao pôr em prática o projeto de intervenção elaborado, utilizando-se de metodologias significativas nas aulas de química pôde de fato conhecer a vivência real escolar, já que é através da convivência no ambiente escolar que os futuros docentes adquirem as habilidades e competências necessárias para atuação em salas de aulas após o término da graduação. (LQM)

O Estágio foi uma experiência gratificante e prazerosa, componente importante e complementar na vida acadêmica do licenciando, sendo de grande relevância como futuro profissional. Oportunizou conhecer o ambiente escolar, colocando em prática os conhecimentos teóricos estudados nas disciplinas referentes. Durante o Estágio é possível vivenciar a realidade do profissional e desse modo planejar, estar e analisar maneiras para fazer um trabalho eficaz. (NQU)

O Residência Pedagógica é uma boa forma de praticar o que foi oferecido durante as aulas teóricas. No presente portfólio estão contidas diversas informações de como se desenvolveram as atividades, que tornaram possíveis ampliar o conhecimento, unificando teoria e prática. (MBRV)

Fica claro, por meio das narrativas, o quanto o processo de aproximação dos licenciandos com a escola de educação básica possibilita aprendizagens docentes importantes para estes profissionais. Visualiza-se a compreensão dos participantes em relação a necessária reflexão crítica sobre os conhecimentos teóricos estudados ao longo do curso para o desenvolvimento destes durante as atividades de ECS, verificando-se assim indícios de uma formação perspectiva na práxis, o que avança no entendimento comum do ECS como momento simplesmente da prática. Aroeira e Pimenta (2018) sinalizam que ainda é comum a organização e compreensão do ECS como momento prático dos cursos o que evidencia um posicionamento positivista na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar compreender como se efetivaram as aprendizagens docentes de licenciandos do IF Goiano, durante o desenvolvimento das práticas de estágio, focalizadas no PRP, percebe-se que estas aconteceram de forma significativa, principalmente em razão de um forte trabalho colaborativo dos licenciandos entre si, por meio da regência compartilhada e também entre os licenciandos e professores formadores. Ademais, ressalta-se que houve uma

efetiva aproximação dos licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho e construção do sentimento de pertencimento a classe profissional docente.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Lisboa: Edições 70, 2019.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

BRASIL. **Edital CAPES 01/2020**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em 17 ago. 2021.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de; PANIAGO, Rosenilde Nogueira; MARCIONILIO, Suzana Maria Loures Oliveira Marcionilio; BELISARIO, Celso Martins; SOUZA, Calixto Junior de; NUNES, Patrícia Gouvêa. O Programa Residência Pedagógica no Contexto de um Instituto Federal: epistemologia da prática ou possibilidade de investigação a caminho da práxis? **International Journal Of Development Research**, v. 10, p. 37469-37476, 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba: Appris, 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; BELISÁRIO, Celso Martins. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67–80, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 8 ed. 2017.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 67, p. 36-50, 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVINOS, Augusto Nivaldo

Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANÁLISE DA REFLEXÃO E RECONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Adrielly Pereira Ansanelo¹, Álex de Carvalho Ferreira², Carlos Eduardo Laburú³

RESUMO

A presente pesquisa consiste em analisar a mudança na ação docente durante uma abordagem prática devido à reflexão sobre a reflexão na ação fundamentada por conhecimentos provenientes da formação permanente. A reflexão na ação acontece durante a prática profissional. A reflexão sobre a reflexão na ação é análise que se realiza posteriormente e permite ao professor sistematizar esquemas conceituais e estabelecer estratégias para reconstruir sua prática. Para tanto, buscou-se identificar e analisar os movimentos reflexivos que permitiram reconstruir a atividade investigativa proposta aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante o Ensino de Ciências, com o intuito de proporcionar aprendizagem com significado. Refletir sobre a ação, com base na reflexão na ação, permitirá ao professor encontrar estratégias para regular e reconstruir a sua prática futura a fim de atender às atuais demandas da sociedade da tecnologia e do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de ciências, formação de professores, ensino por investigação.

INTRODUÇÃO

O modelo de ensino tradicional, com prevalência de aulas expositivas, concebidas pela transmissão e assimilação de conteúdos, ainda predomina no contexto escolar. Certamente, este modelo atendeu aos seus propósitos e objetivos até determinado ponto. Entretanto, a transformação radical da sociedade, proveniente dos avanços tecnológicos e do acesso à informação, também acarretou mudanças na forma de se relacionar, consumir, trabalhar, aprender e, até mesmo, viver. Desta forma, o ensino não pode permanecer imutável (CAMARGO; DAROS, 2018). Evidencia-se a necessidade de novas experiências de aprendizagem que possibilitem a participação ativa na articulação entre as relações de ensino e aprendizagem e nas interações entre professor e aluno.

Embora este cenário esteja permeado por diversos problemas e questionamentos, pensar sobre a formação de professores é fundamental. As concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento trazidas pelo docente nortearão sua prática, portanto a formação de professores

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL).

² Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina (UEL).

³ Doutor em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Apoio do CNPq, Brasil (processo 301582/2019-0).

de ciências deve ser alusiva ao modelo de ensino que atenda às necessidades contemporâneas, como o posicionamento consciente e crítico da população para harmonizar a produção de novos e melhores produtos e serviços com os desequilíbrios sociais e ambientais.

Dentre as muitas demandas a serem abordadas referente a esta problemática, o presente trabalho contemplará a formação de professores, com ênfase na importância da reflexão fundamentada durante a ação para enfrentar a complexidade do contexto escolar. A reflexão na ação acontece durante a prática profissional. A reflexão sobre a reflexão na ação é análise que se realiza posteriormente que permite ao professor sistematizar esquemas conceituais e estabelecer estratégias para reconstruir sua prática. O objetivo desta pesquisa é analisar a mudança na ação docente durante uma abordagem prática devido a reflexão sobre a reflexão na ação fundamentada por conhecimentos provenientes da formação permanente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE CIÊNCIAS

A perspectiva de formação está relacionada às concepções do docente, as quais direcionam seu trabalho. Ao considerarmos a Perspectiva Acadêmica, o ensino e aprendizagem é unidirecional, realizado por transmissão e acúmulo de conhecimentos científicos considerados prontos e acabados. Nesta perspectiva, o professor é um especialista detentor do conhecimento (LORENCINI JÚNIOR, 2009).

Esta perspectiva já não atende às demandas educacionais por não considerar a complexidade do contexto escolar, e quando aplicada ao ensino de ciência revela-se problemática. Pozo e Crespo (2009) salientam que a ciência não deve ser ensinada como fruto de saberes prontos, acabados e definitivos, mas sim como um saber histórico e provisório, por meio de estratégias educativas em que os alunos participem do processo de elaboração do conhecimento científico. Os autores orientam abordar um processo de construção de significado e interpretação, como também reduzir aprendizagens por repetição.

Uma problemática enfrentada por diversos países diz respeito a atitudes negativas dos alunos em relação à ciência. Pesquisas constataram o excesso e repetição de conceitos, a falta de momentos para interagir e discutir e a não identificação da relevância da ciência como motivos da insatisfação dos aprendizes (TYTLER; OSBORNE, 2012).

A Perspectiva Técnica considera o conhecimento como produto do processo de ensino e admite o professor como um aplicador de técnicas e teorias fornecidas por investigadores, visando a solução de problemas. As pesquisas que fornecem as técnicas desconsideram a

heterogeneidade e as múltiplas interações do contexto escolar. Desta forma, não atendem as necessidades do ensino, além de não permitir ao docente ser investigador da própria prática na busca por soluções para as adversidades enfrentadas (LORENCINI JÚNIOR, 2009).

As perspectivas acima não contemplam as demandas atuais de ensino. É preciso uma perspectiva que compreenda o ensino como um processo complexo, dialógico e reflexivo, no qual o aluno é agente da própria aprendizagem e o professor investigador de sua prática. Eis que estamos falando da Perspectiva da Prática, a qual considera a heterogeneidade e complexidade do contexto escolar que exige do professor reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação para regulação e melhoria da prática (LORENCINI JÚNIOR, 2009).

Para Shön (1992, 2000), o professor reflexivo encontrará respostas para as adversidades presentes durante a prática por meio dos movimentos reflexivos que o levam a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação permeia todo o fazer docente, são suas constatações e reflexões dos acontecimentos durante a prática. A reflexão sobre a ação permite uma análise crítica sobre a reflexão na ação que pode auxiliar o profissional a encontrar respostas e soluções para questões do contexto escolar, como problemas de aprendizagem. Ao refletir sobre a ação, com base na reflexão na ação, encontrando estratégias que permitam reconstruir a prática futura, nos deparamos com a reflexão sobre a reflexão na ação, movimento que permitirá ao professor reflexivo regular e melhorar sua prática.

PROFESSOR REFLEXIVO E OS SABERES DOCENTES

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser entendida como a análise que se realiza posteriormente às características e aos processos da própria ação. Seria utilizar o conhecimento para compreender e avaliar a intervenção que já aconteceu, para num momento posterior tomar decisões que reconstruam a prática (SHÖN, 1992, 2000). No entanto, a reflexão requer que o professor aplique seus fundamentos, conceitos e concepções para compreender e reconstruir a sua prática, não devendo apenas refletir. A reflexão por si só é algo inerente ao ser humano. É necessário ao professor reflexivo uma reflexão com embasamento e fundamentada nos diversos saberes docentes.

Para Tardif (2014) o saber docente é composto por diferentes saberes oriundos de fontes diversas. Dentre eles destacam-se os *saberes experienciais*, estes são construídos pelos docentes durante a prática de sua profissão. Os *saberes disciplinares* englobam variados campos do conhecimento, são os saberes socialmente construídos e acumulados, os quais se encontram hoje integrados nas universidades e faculdades, sob forma de disciplinas. Os *saberes da*

formação profissional correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino. Por último, os *saberes curriculares* concernem os conhecimentos acerca dos programas escolares, como objetivos, conteúdos e metodologias que os professores devem aprender e aplicar.

Notório que para uma reflexão embasada e fundamentada, capaz de promover mudanças plausíveis e efetivas na prática, é necessária uma formação que contemple satisfatoriamente a gama de conhecimentos que integram os saberes docentes. Portanto, atender as demandas formativas do professor é um desafio. Imbernón (2010) aponta que a formação inicial deve superar imagens trazidas pelos licenciandos de práticas escolares obsoletas para o exercício da profissão de ensinar no futuro, além de dotar o futuro professor de bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal.

No entanto, o autor afirma que a formação permanente do professor experiente irá consolidar o conhecimento profissional educativo mediante a prática, pois ao confrontar teoria e prática, poderá apoiar-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas de um contexto educativo determinado e específico.

Segundo Imbernón (2010), os conhecimentos pedagógicos utilizados pelos docentes estão em constante construção e reconstrução durante a vida profissional do professor em virtude de sua relação com a teoria e a prática, e estes se legitimam na prática, mais do que no conhecimento das disciplinas, pois será colocado em teste no ambiente adverso da sala de aula. Desta forma, a competência profissional necessária em todo processo educativo será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão. Destaca-se então a importância da reflexão fundamentada para legitimar a prática, saber o que faz e o porquê faz.

Os professores em diferentes etapas de formação e ocupações compartilham o objetivo de formar pessoas como sujeitos individuais e sociais para agir em sociedade como agentes promotores da mudança, por meio do desenvolvimento da autonomia, criticidade e criatividade. Mas, o professor iniciante demonstrou-se mais propenso ao modelo socioconstrutivista em relação aos docentes mais experientes, pois o contexto educacional influencia o docente a substituir ou abrir mão de elementos do modelo ideal (RICO-GÓMEZ, 2022). Diante disto, a perspectiva da prática reflexiva atende as demandas em que o ensino é considerado uma atividade complexa, delineada pelo contexto plural e, muitas vezes, com resultados imprevisíveis (LORENCINI JÚNIOR, 2009), devendo ser difundida para que o maior número

de professores tenha subsídios para aprimorar sua ação, aproximando-a do modelo ideal de Ensino de Ciências, capaz de promover a literacia científica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em analisar a mudança na ação docente durante uma abordagem prática devido a reflexão sobre a reflexão na ação fundamentada por conhecimentos provenientes da formação permanente. Para tanto, buscou-se identificar e analisar os movimentos reflexivos que permitiram reconstruir a atividade investigativa proposta aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental durante o Ensino de Ciências com o intuito de proporcionar aprendizagem com significado.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTES DOS MOVIMENTOS REFLEXIVOS

A situação de aprendizagem referente às Reações Químicas objetiva identificar e comparar substâncias e processos que interferem nas reações químicas. Para atingir a expectativa de aprendizagem, planejou-se a aula com a realização de experimentos, aplicando com rigor as etapas do método científico.

Com o intuito de identificar e comparar substâncias e processos que interferem nas reações químicas, a docente lançou a seguinte questão: Quais são os fatores que interferem na velocidade das reações químicas? Em seguida anotou as hipóteses levantadas pelos estudantes para testá-las no experimento previamente estruturado. Após seguirem os procedimentos estabelecidos pelo roteiro da aula prática e anotar os dados na tabela anteriormente fornecida, instigou-se os alunos a analisá-los com o intuito de responder à questão inicial e então confrontar com as hipóteses expostas. Desta forma, reconhecer-se-ia os fatores que afetam a velocidade das reações químicas.

A presente proposta apresenta limitações por seguir a aplicação rigorosa do método científico, o que pode ocasionar visões inadequadas da ciência e, além disso, um problema descontextualizado pode não engajar os alunos. Outro aspecto a ser considerado é a pouca interação e o ensino centrado no professor.

FORMAÇÃO PERMANENTE E OS MOVIMENTOS REFLEXIVOS

A profissão docente desenvolve-se em uma sociedade permeada por mudanças, com alto nível tecnológico e grande avanço do conhecimento, portanto, é imprescindível a formação permanente. O quadro a seguir apresenta citações discutidas durante a formação permanente

que nortearam os momentos reflexivos determinados por Shön como: alerta, estruturando, questionando, reestruturando e planejando a ação.

Quadro 1 - Momentos reflexivos evidenciados durante a formação permanente

Fundamentação Teórica	Momentos reflexivos
<p>[...] os alunos tendem a assumir atitudes inadequadas com respeito ao trabalho científico, assumindo posições passivas, esperando respostas em vez de dá-las, e muito menos são capazes de fazer eles mesmos as perguntas; também tendem a conceber os Experimentos como “demonstrações” e não como pesquisas [...] (POZO; CRESPO, 2009, p. 18)</p>	<p>“Alerta” - Será que a prática realizada deixou os estudantes em posição passiva? O experimento foi trabalhado como “demonstração”?</p> <p>“Questionamento” - Como realizar de outra forma para evitar visões inadequadas da ciência?</p>
<p>As atividades investigativas não são realizadas, atualmente por meio de etapas, levando os alunos a realizá-las de modo algorítmico, como em um suposto método científico (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p. 73)</p>	<p>“Questionamento” - Como as atividades investigativas são realizadas atualmente?</p>
<p>Atualmente, a investigação é utilizada no ensino com outras finalidades, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos alunos, a realização de procedimentos como elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados e o desenvolvimento da capacidade de argumentação. (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011, p. 73)</p>	<p>“Reestruturando” - A investigação deve desenvolver habilidades cognitivas, promover elaboração de hipóteses, anotação e análise de dados e o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Como oportunizar adequadamente aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades?</p>
<p>Uma atividade para desenvolver o conhecimento científico parte da proposição de um problema. O problema é a mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta o interesse e gera discussões. Resolver um problema intrigante é motivo de alegria, pois promove autoconfiança necessária para que o aluno conte o que fez e tem que dar explicações. (CARVALHO et al 2009, p. 18)</p>	<p>“Alerta”- A questão inicial foi desafiadora? Motivadora? Contextualizada?</p> <p>“Reestruturando” - E se modificar a pergunta inicial? Propor algo mais próximo e relevante à realidade do aluno?</p>
<p>O Ciclo investigativo contém cinco fases gerais de investigação, são elas: Orientação, Conceitualização, Investigação, Conclusão e Discussão. (Proposto por Pedaste et al 2015, p. 56)</p>	<p>“Reestruturando” - Como utilizar o Ciclo Investigativo proposto por Pedaste?</p> <p>“Planejando a Ação” - Elaboração de uma nova proposta pedagógica para a situação de aprendizagem sobre Reações Químicas.</p>

Fonte: Os autores.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS OS MOVIMENTOS REFLEXIVOS

A nova proposta pedagógica para a situação de aprendizagem pautou-se nos pressupostos essenciais do Ensino por Investigação (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011) e no Ciclo Investigativo proposto por Pedaste et al. (2015). O Ciclo Investigativo é composto pelas fases de Orientação, Conceitualização (subfases de questionamento e formulação de hipóteses), Investigação (subfases de exploração, experimentação e interpretação de dados), Conclusão. A Discussão pautada na reflexão e comunicação permeia todas as fases.

Na fase de Orientação apresentou-se o tema a ser investigado, com o intuito de contextualizar, motivar e realizar o levantamento de conhecimentos prévios. Para tanto, realizou-se uma roda de conversa centrada na discussão e análise de imagens com o objetivo de relembrar as evidências da ocorrência de reações químicas, bem como identificá-las nas imagens disponíveis (corrente enferrujada, ovo frito, chama de uma vela). Neste momento, aproveitou-se da imagem do ovo frito para tornar o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos, questionando-os acerca da presença da química na cozinha, se ocorriam reações químicas ao cozer os alimentos. A interação possibilitou inserir na discussão aspectos sobre o aumento no preço do gás de cozinha.

Seguindo o caminho do Ciclo Investigativo, realizou-se a Conceitualização, em que o problema foi declarado e aos alunos foi oportunizado um momento para formular hipóteses. Neste ponto há uma mudança em comparação à proposta anterior. Para elaborar a questão a ser investigada, na proposta após os movimentos reflexivos, os alunos interagiram com a docente problematizando a situação, contextualizando, tornando-a próxima da realidade.

Realizou-se alguns questionamentos durante a orientação: se o gás de cozinha está tão caro, o que pode ser feito para economizar? Emergiram várias respostas, como usar fogão a lenha, micro-ondas, panelas elétricas. Continuando a problematização, questionou-se acerca da existência de alguma situação em que o alimento cozinhava mais rápido, usou-se o exemplo do feijão, e foram unânimes em mencionar a panela de pressão. Ao serem questionados se uma batata cozia mais rápido inteira ou em pedaços, muitos responderam que em pedaços. Partindo dessa problematização, a questão investigativa foi declarada: Quais fatores interferem na velocidade das reações químicas? Por que o alimento picado e/ou na panela de pressão cozinha mais rápido? Anotou-se as hipóteses formuladas.

Na fase da Investigação as hipóteses devem ser testadas. Os alunos foram consultados sobre formas de “testar” os fatores que influenciam na velocidade das reações químicas, com o intuito de levá-los a planejar a experimentação. Embora tenha sido oportunizado, os alunos não foram capazes de estabelecer um desenho experimental e, neste momento, o professor apresenta

a proposta de atividade prática disponibilizada no material didático. A atividade consiste em cronometrar o tempo de efervescência de comprimidos, inteiros e fragmentados, mantidos em recipientes com diferentes concentrações de água e variações de temperatura (quente e ambiente). Os dados foram anotados em tabelas, analisados e interpretados.

Por fim, na fase da *Conclusão*, os alunos retomaram as questões e hipóteses para elaborar uma sistematização dos conhecimentos a ser apresentada para a turma. Um dos requisitos da sistematização estabelecia relacionar os resultados analisados com as questões referentes à panela de pressão e os alimentos picados. Diante desta tarefa, os alunos realizaram pesquisa no laboratório de informática para compreender o funcionamento da panela de pressão. Vale destacar que a discussão, a reflexão e a comunicação foram verificadas em toda a abordagem investigativa. Dessa forma, durante o processo investigativo foi possível observar o engajamento e a motivação dos alunos.

REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBSERVADOS

A abordagem investigativa deve estar inserida no Ensino de Ciências, pois a experimentação, sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos (BRASIL, 1998). No entanto, é necessário considerar os pressupostos investigativos para usufruir das potencialidades do Ensino por Investigação.

Estudos relatam aproximações entre esta abordagem e a teoria da aprendizagem significativa, indicando que a resolução de problemas desafiadores promove o engajamento dos alunos, condição necessária para a aprendizagem significativa, além de permitir a ativação e exposição dos conhecimentos prévios ao formularem hipóteses. A elaboração de relatórios e sistematização da compreensão acerca dos conteúdos permitem ao docente evidenciar os significados que foram assimilados (ZÔMPERO et al. 2014).

Os resultados desta análise vão ao encontro do defendido por Alarcão. Segundo a autora, *"Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria"* (ALARCÃO, 2005). Além disso, a formação docente permanente experiente consolida o conhecimento profissional educativo mediante a prática e permite análise, reflexão e intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas de um contexto educativo determinado e específico (IMBERNÓN, 2010).

Desta forma, o professor do século XXI deve ser um professor reflexivo, capaz da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação para regulação da prática frente ao contexto

complexo do ambiente escolar. No entanto, é importante salientar que oportunizar formação permanente de qualidade ao professor, contemplando os diferentes saberes docentes, é essencial para que ele possa ter uma reflexão fundamentada e reestruture a ação docente para atender as demandas da sociedade do conhecimento e da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente requer profissionais capazes de resolver situações adversas em diferentes contextos, frente aos quais os conhecimentos oriundos da formação inicial são insuficientes. A formação permanente dos professores deve ser fomentada e incentivada, para que se beneficiem da Perspectiva Prática Reflexiva e possam ter uma reflexão fundamentada durante a ação para enfrentar a complexidade do contexto escolar e contribuir para a formação de um sujeito ativo, ético, histórico, crítico, reflexivo, humanizado e transformador do espaço no qual está inserido.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora. 2005.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CAMARGO, F. e DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso. 2018.
- CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no Ensino Fundamental - O Conhecimento Físico**. 1 ed. São Paulo: Spicione. 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** - Porto Alegre: Artmed. 2010.
- LORENCINI JÚNIOR, A. **As demandas formativas do professor de ciências**. In: CAINELLI, Marlene Rosa.; SILVA, Ileizi Fiorelli (Org.). O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL. p. 21-42. 2009.
- PEDASTE, M. et al. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v.14, p.47-61. 2015.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

RICO-GÓMEZ, M. L., GEA, A. I. P. El docente del siglo xxi: perspectivas según el rol formativo y profesional. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 27, n. 92, p. 77-101. 2022.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

TYTLER, R.; OSBORNE, J. Student attitudes and aspirations towards science. In Fraser, Barry. J, Tobin, Kenneth G. and McRobbie, Campbell J. (ed), **Second international handbook of science education**, Springer, Dordrecht, Netherlands, p.597-625. 2012.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens dessa proposta de ensino. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, p. 67-80. 2011.

ZÔMPERO, A. F.; SAMPAIO, H. R.; LABURÚ, C. E.; GONÇALVES, C. E. S. Atividade investigativa na perspectiva da aprendizagem significativa: uma aplicação no ensino fundamental com a utilização de tabelas nutricionais. **Gondola: enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, v. 9, p. 10-21. 2014.

VIVÊNCIAS DAS AULAS PRÁTICAS DO PROFESSOR MULTIPROFISSIONAL DA SAÚDE : REVISÃO INTEGRATIVA

Alaércio Aparecido de Oliveira ¹, Teresa Cristina Leal dos Santos²

RESUMO

Um dos grandes desafios para os que fazem parte da educação multiprofissional da saúde, especialmente nos cursos Técnicos da Saúde e Especializações Técnicas Multiprofissionais da Saúde, é colocar em prática a parte teórica e priorizar as áreas de estudo sob os aspectos que são significativos para a construção do saber, do conhecer e do desenvolver dos discentes. Pesquisadores da área concordam no incentivo as aulas práticas em disciplinas sob responsabilidade dos docentes, com expertise profissional no contexto hospitalar, que preconizados com metodologias ativas efetivam processos ensino-aprendizagem são ações conjuntas teoria/prática aguçando os conhecimentos aos discentes. Esses novos olhares impactam a relação teórica/prática como curiosidades, onde os protagonistas/alunos deixam ser expectadores passivos tornando-se ambientados na expectativa social e profissional.

Palavras-chave: Ensino. Multiprofissionais da Saúde. Desafios. Práticas. Metodologias conjuntas.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Os olhares, no contexto universitário aos dias de hoje, vivenciam-se processos de transformações que remontam há vários anos a legitimidade moderna que está colimada numa conquista de autonomia diante das diferenças sociais muitas vezes assumido pela heteronomia religiosa e pelo Estado em diferentes países.

Desta forma, a ideia de conhecimento muitas vezes guiado pela própria sorte, por necessidades que permanece no âmbito da experiência possível, agindo na captação da realidade através dos sentidos de tais saberes.

Neste sentido, é necessário refletir Chauí (2003, p. 6), quando diz:

Vista como uma instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social

¹ Professor da Faculdade INSPIRAR, TEC INSPIRAR, CEPROMECC, COMAER, CINDACTA 2, FAB;

² Professora colaboradora do CEPROMECC; Professora do SEE/RJ.

diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático.

Assim, desde a Grécia Antiga já existiam instituições destinadas à propagação do conhecimento, como a Academia de Platão, a Stoa dos filósofos estoicos e o Liceu de Aristóteles. Posteriormente, a Biblioteca de Alexandria foi fundada com a intenção de promover os diversos ramos do saber. Na civilização romana, aqueles que pertenciam às classes dominantes tinham tutores introduzidos em algumas matérias, mais especialmente na retórica.

Por volta do século XX, apenas cinco universidades: do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo, mostraram-se nos anos iniciais, influenciadoras pelo poder do Estado, conseqüentemente desviando seu real sentido, prejudicando a própria isenção e a autonomia institucional de ensino superior.

No período de 1945 a 1964, foram implementadas uma série de medidas pelo Estado para atender as pressões pelo acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, busca conter esta expansão, como se percebe pela análise mais detida da Constituição liberal de 1946 até 1961, em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo Cunha, 1999, p.84, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024), a interpretação do Conselho Federal de Educação em relação aos vestibulares foi o de estabelecer — princípios gerais a serem seguidos, ficando — firmado o princípio da não-interferência nos exames vestibulares, os quais deveriam ter seus procedimentos e conteúdos fixados pelos próprios estabelecimentos de ensino.

A reforma universitária de 1968, segundo Chauí (2003, p. 8), como fruto da percepção dos órgãos de segurança que consideravam a universidade um foco de contestação política, o que foi respaldado pela LDB 9394/96.

O “STATUS QUO” DO PROFESSOR DA SAÚDE PARA SAÚDE

É importante destacar, o professor como principal agente de mudanças em sala de aula, como bem ensina Nóvoa (1992. P. 25) quando diz: “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Não se pode descaracterizar a necessidade e o valor do “status quo” da titulação para a formação profissional dos docentes do Ensino, mas de levar em conta que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Oliveira (2008, p. 33) aponta que “[...] um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino

superior". As habilidades e competências se conduzem gradativamente, através de olhares norteadores de conhecimentos e experiências com escopo ultrajados pelos diagnósticos das dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Por outro lado, há os que superam suas dificuldades e aprimoram seus conhecimentos e competências, tornando-se autodidatas em função do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. Na verdade, identificam-se à medida em que as circunstâncias impõem uma autonomia de identidade profissional. Nestes pressupostos de novos olhares em que se torna necessário compreender as dimensões do conhecimento dos docentes, acerca da expertise da sua prática, como sendo o fortalecimento de sementes rigadas por vivências do cotidiano. Há que se atentar, que não basta apenas afirmar que formação profissional deve ocorrer concomitantemente às práticas educativas, muito menos, que os multiprofissionais do ensino da saúde devem ser reflexivos e autônomos, mas que se questione o modo como as práticas, com seus condicionantes, podem limitar ou restringir a ação do “status quo” dos docentes que possam influenciar na formação de seus discentes.

Lima Palmeira & Dias (2021) ressalta os professores como intelectuais, que elucidam a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destaca-se a essência do que significa tratar os professores como profissionais reflexivos. Nessas transformações que versam sobre as práticas como vivência múltipla do conhecimento técnico-científico da saúde, só ocorrerão na medida em que o docente passa a ampliar sua consciência sobre sua própria prática e este movimento for impulsionado no interior da instituição de ensino, através de diálogos entre pares, nos acessos aos estudos e pesquisas, o que evidentemente favorecerá a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos discentes no contexto multiprofissional da saúde.

Pimenta e Anastasiou (2010), dizem que embora os professores da educação superior possuam experiências significativas e muitos anos de pesquisa e estudo em suas áreas específicas, predomina, entre eles, por vezes o desconhecimento científico do que seja, por exemplo, o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis. Na realidade, o que se vê, é que os professores, quando passam a atuar na docência do ensino superior, fazem-no sem qualquer habilitação própria para ensinar. Se for oriundo das áreas da educação ou licenciatura, teve chances de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de estudante. Se

o professor for de outra área acaba, por algumas vezes, indo em busca de outra formação, como mestrado ou o doutorado, por exemplo, mas a lacuna permanece. Por isso uma boa iniciativa para pensar nos processos formativos nas universidades/faculdades é a ênfase no trabalho coletivo, na criação de redes de relações e de solidariedade como propõe Jardimino e Sampaio (2019).

Outro aspecto que se deve levar em conta, não se pode perder de vista, é o fato de atualmente, as universidades/faculdades receberem alunos que estão mudando o perfil do ensino superior. Esses impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. As mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes para saber a quais alunos se está dirigindo. Esse novo perfil estudantil tem provocado mudanças em ações, posições, olhares e gerado novos objetos de estudo e debate. Uma preocupação que é recorrente pelos docentes nos dias atuais e observados por todos, é de como atrair a atenção deste aluno para a sala de aula? Segundo Cosme e Aquino (2020), o homem, ao se relacionar com o saber, “se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. A universidade, assim como a escola, tem papel fundamental na relação do homem com o saber em saúde para saúde. Sendo assim, este espaço deveria assegurar o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, na intenção de que no processo da relação do estudante com o aprendizado, este se constituísse criticamente e fosse capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade na qual está inserido. Logo, a formação pedagógica será um hiato na formação e na profissionalização do docente, o que aponta que há uma fragilidade na construção e constituição do processo identitário nos processos de ensino-aprendizagem.

Não menos importante são os sentidos e os significados atribuídos à multiprofissionais da saúde e à formação docente do ensino, não podem ser construídos sem que aqueles que atuam nesse nível de ensino da saúde reflitam sobre o seu próprio processo de inserção profissional nesse contexto, a partir da compreensão das experiências que os constituem no caminho de fazer-se professor com vivências. E neste sentido, a instituição tem papel primordial para prover todos os meios em direito admitidos para formação de seus discentes. A sociedade vem exigindo qualidades: qualidade de serviços, qualidade de produtos, qualidade de vida. Para isso, exigem-se novos profissionais. A educação também se vê compromissada a pensar no seu profissional: o professor na área da saúde. Mas que professor é esse? Quais saberes deverão ter no contexto da saúde? Como possibilitar que essa formação em saúde aconteça, de fato? Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (DE OLIVEIRA e DA SILVA, 2021). Esta se constrói com base no sentido que o profissional confere ao seu trabalho ao seu itinerário de vida, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor.

Já para Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Ou seja, a reafirmação de que a formação passa pela experiência do sujeito e por isso não pode ser um processo imposto, externo, impessoal.

O processo de formação em docência da saúde, é um caminhar em construção de conhecimentos, competências e saberes docentes. O processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola, e tem o ato de ensinar e de aprender em saúde, como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica da saúde para saúde. Numa perspectiva crítico-reflexiva, esta deve garantir aos professores da saúde os meios de um pensamento autônomo.

CONCLUSÃO

Nesta dúbia organização, verifica-se na literatura os pesquisadores (Souza, 2020; Leite; 2021; Rodrigues 2021; Macedo *et al*, 2018) que perceberam a inserção das aulas práticas conjuntamente com as metodologias ativas, deve ser baseado nos conhecimentos diferenciados multiprofissionais da saúde. Estes reforçaram que os reflexos desta inserção no ensino à compreensão cabal, são possíveis de identificar no contexto do processo ensino-aprendizagem em saúde, estimulando o discente nos conceitos de saúde, através do lúdico na aprendizagem e promoção de saúde, como elemento indispensáveis à conjugação de bem estar e a boa manutenção dos aspectos que configuram a saúde física e mental.

É possível afirmar, que diante desta constatação, o engendramento de ações visa a otimização das relações interpessoais no âmbito da sala de aula perpassa a necessidade de inserção de atividades que busquem, em primeiro plano, tornar mais efetivas as condições de aprendizagem, pautadas em ações educativas que integrem os conteúdos, as demandas do

mundo do trabalho e, norteará novas possibilidades, mais que tudo, as singularidades dos atores sociais que compõem o universo escolar dos cursos multiprofissionais da saúde, como reforça JACOBOVSKI (2021).

Neste sentido, Costa (2020) e Da Silva (2022) reiteraram que os processos de participações irão corroborar a hipótese inicial acerca da estreita relação que se encontram, através do laços das condições de saúde e com isso, a inserção de metodologias lúdicas, será a melhor forma privilegiada de promover a aprendizagem pautada em princípios de comprometimentos, compreensão, cooperação, no ver, no olhar, no tocar, e enxergar de forma crítica, a interação e desenvolvimento afetivo e cognitivo do saber ser em saúde. É interessante dizer que os posicionamentos assumidos pelos diferentes autores, comprovaram uma vez mais, que os instrumentos lúdicos potencializam as relações interpessoais, como elemento protagonista e mediador seus discentes que em situações de agravo à saúde, passam a espelhar-se sobre o mundo profissional da saúde para saúde.

Morzerle (2019) em seu estudo mostra que os alunos se tomam protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar seu processo de formação. Já Leal & Oliveira (2019) apresenta em sua pesquisa também a satisfação do professor, que passa a estimular mais seus alunos, a exercer diversas atividades mentais dos discentes em novas proposta, oportunizando que estes assimilarem e construam novos conhecimentos, desenvolvendo o raciocínio crítico.

Nota-se através da literatura ao longo das décadas que ainda persiste antevisões a utilização do uso conjunto de instrumentos lúdicos e metodologias ativas persistindo a ideia que apenas em cursos que visam à formação para prática docente, no entanto estas posições podem estar na contramão à promoção do bem estar, através da criatividade que cada discente poderá despertar no contexto da formação multiprofissional da saúde, para tanto é preciso que o ambiente da saúde aprenda a acolher docentes e discentes como importante passo que implica reafirmar os processos à promoção psico-efetivo-social-emocional e cognitivo a partir do novo em que a relação multiprofissional da saúde seja estabelecida no mundo do trabalho como maior mister da sociedade na saúde para saúde.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade no contexto educacional**: três décadas de pesquisa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. esp., 2007.
- ALMEIDA, E. S. Cidade/município saudável - a questão estratégica: o compromisso político. **Saúde e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 71-81, 1997.
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1994.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1993. AZEVEDO, A. A pedagogia sociológica de Durkheim. Disponível em: m<www.repositorio-aberto.up.pt>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- BARCELLOS, C. **Problemas emergentes da saúde coletiva e a revalorização do espaço geográfico**. In: BARCELLOS, C. et al. (Orgs.) Território, ambiente e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 43-55.
- BEHRENS, M. A. **A pedagógica e os desafios do mundo atual**. In: MASSETO, M. T. (Org). **Docência universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 57-68.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui; AQUINO, Júlio Groppa. Epistemologia, ensino e inovação. 2020.
- COSTA, Tom Ravelly Mesquita, et al. A relevância da inserção do lúdico para a construção do processo ensino-aprendizado na educação para a saúde. *Research, Society and Development*, 2020, 9.9.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: CUNHA, M. I. **Narrativas e formação de professores**: uma abordagem emancipatória. In: CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1988.
- DA SILVA, Anny Karoline Pereira. A RELEVÂNCIA DO USO DA INTERAÇÃO E DO PLANEJAMENTO A PARTIR DE METODOLOGIAS LÚDICAS. 2022,6.
- DA SILVA, Roseane Nascimento. **Didática e Gestão do Conhecimento em Ambientes de Ensino e Aprendizagem presencial e virtual**: Didactics na knowledge Management in face-to-face and virtual teaching na learning environments.. *Revista Campo da História*, 2022, 7.1: 2-15.
- DE LIMA PALMEIRA, L. L., & Dias, A. F. (2021). **The importance of Teacher education in the face of the perspectives of diversity**: in search of an egalitarian society. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12260-e12260.
- DE OLIVEIRA, Sonia Maria Soares; DA SILVA, Carlos Diogo Mendonça. **Formação de professores em tempos de retrocesso**: o que dizem os documentos oficiais? *Brazilian Journal of Development*, 2021, 7.1: 141-152.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>
- JACOBOVSKI, Renata; FERRO, Luis Felipe. Educação permanente em saúde e metodologias ativas de ensino: uma revisão sistemática integrativa. *Research, Society and Development*, 2021, 10.3.
- JARDILINO, Jose Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Desenvolvimento profissional docente**: Reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & formação*, 2019, 4.10: 180-194.
- Junqueira e Marin Editores, 2005.

- LEAL, Teresa Cristina dos Santos; OLIVEIRA, Alaercio Aparecido de. **Utilização de plataformas interativas e novas tecnologias no ensino de física das radiações para cursos da área de saúde.** *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 2019, 41.
- LEITE, Kamila Nethielly Souza, et al. **Utilização da metodologia ativa no ensino superior da saúde: revisão integrativa.** *Arq. ciências saúde UNIPAR*, 2021, 133-144.
- MACEDO, Kelly Dandara da Silva, et al. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde.** *Escola Anna Nery*, 2018, 22.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto/PT: Porto Editora. 1999. ed/reimpressão: 2013
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte/MG: Autêntica, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MOZERLE, Angelise; DOS SANTOS, Mary Lee; STIES, Sabrina W. **Inovando em sala de aula na atenção à saúde da mulher e do homem utilizando como recurso as metodologias ativas.** *Cadernos de educação, saúde e fisioterapia*, 2019, 6.12.
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2010.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2 ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.
- RODRIGUES, Maria Eduarda De Carli, et al. **A pós-graduação como locus de formação para a docência: uma experiência com metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde.** *Barbarói*, 2020, 104-126.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise–especialidades dos ensinos, superior e não superior.** *Revista Nuances*, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126. Disponível em: SOARES, S.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de** SOUSA, Carlos Eduardo Guerra Cunha. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem na área da saúde: revisão de literatura.** *Facit Business and Technology Journal*, 2020, 1.21.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.
- VEIGA, I. P. A. (2006) **Docência universitária na educação superior**, 2006, 5:85-96.

MULTIMODALIDADES E CULTURALIDADE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ACADÊMICAS

Alan Victor Freitas de Andrade

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo uma aula realizada por um acadêmico de da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, durante o estágio obrigatório realizado em uma escola pública de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil. A temática da aula consistia em uma atividade em que se abordaram tópicos gramaticais de língua inglesa, e de modo a dar ênfase no pensamento crítico e a possibilidades de recursos tecnológicos em sala de aula (CAMPOS, 2006; REIS, 2003). Por meio da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1996;2012, LANKSHEAR, KNOBEL, 2006; ROJO; MOURA, 2012, ROJO, 2013 TAKAKI, 2012, TAKAKI; MACIEL, 2015) e das teorias do letramento crítico (CERVETI, PARDALES E DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2010) buscou-se contextualizar a aula a fim de incentivar os alunos a refletirem sobre os paradigmas sociais presentes na temática discutida.

Abordou-se durante a aula a crise imigratória no mundo e mais especificamente na crise imigratória de haitianos no Brasil. Durante a conversa para iniciar a aula, falou-se sobre a forma que esse assunto repercutiu em sua vida e de que maneira a vinda desses imigrantes poderia influenciar a rotina dos brasileiros e do país como um todo. Por meio de vídeos que exibiam a realidade dos haitianos, levantaram-se os prós e contras da vinda desses imigrantes ao país, instigando-os com essa reflexão, um debate em sala de aula sobre as consequências dessa imigração, tanto em esferas econômica, política, e social do país.

Posteriormente, propôs-se que os estudantes elaborassem cartazes com mensagens no *simple present*, de modo a fazer uso do dicionário ou não. Nessas produções, eles deveriam concordar ou discordar da vinda dos haitianos ao Brasil, dando-lhes as boas-vindas ou, sugerindo ao governo federal alternativas para mantê-los no país.

Os cartazes produzidos, todos escritos na língua inglesa, foram expostos no mural da escola para que todos os alunos da escola os apreciar. Caso alguém não soubesse interpretar alguma mensagem ou palavra (em inglês), os autores faziam as traduções e explicações, desse modo, reflete-se como atividades escolares podem estimular a cidadania independente da disciplina ou idade dos alunos.

Por meio dessa atividade com gêneros textuais (cartaz), letramento crítico (debate sobre os haitianos) e multimodalidades (vídeos e cartazes), tentou-se envolver os discentes na construção de significados, permitindo que refletissem sobre a temática abordada, opinando sobre ela. Destaca-se a

oportunidade da realização da atividade por meio de aplicativos com software livre, pois por meio deles há inúmeros recursos semióticos que representam de uma melhor forma a linguagem dos alunos da sociedade atual.

O presente trabalho se caracteriza por uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo, de modo a detalhar os dados e analisa-los a partir de uma determinada situação. A presente pesquisa classifica-se como qualitativa descritiva e teve como base dados coletados durante o estágio no percurso acadêmico. De início, para a elaboração da aula de estágio, foram lidos diversos textos a respeito de Letramento Crítico e Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2013; TAKAKI; MACIEL 2015) por meio dos quais surgiu a iniciativa de se abordar a gramática da língua inglesa de forma mais contextualizada, com o objetivo de tornar os alunos mais participativos e reflexivos na sociedade.

A característica marcante do estágio se deu por abordar tecnologias em âmbito escolar com o objetivo de haver uma conectividade maior do conteúdo escolar à vida dos alunos. Entende-se que fazendo o uso delas em sala de aula, o professor pode influenciar positivamente na aprendizagem de seus alunos. Rojo (2013) entende que é preciso desenvolver nos estudantes a habilidade de transitar entre textos multimodais, uma vez que esses continuarão fazendo parte do cotidiano e da vida dos aprendizes, e ressalta-se que tais textos já se fazem presente na vida dos alunos, como evidenciado no percurso do estágio acadêmico.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A aula se iniciou em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. Para introduzir o debate, foi questionado aos alunos sobre a crise migratória que estava se fazendo presente nos noticiários do Brasil naquela época. Assim, de início foi questionado se os alunos sabiam do que se tratava, e se aquela situação já fazia parte de seu dia a dia de alguma forma. Para tentar aguçar as lembranças dos alunos foi lembrado o caso do menino sírio que faleceu ao tentar cruzar o oceano de barco, e a imagem de seu corpo na beira da praia foi noticiada em todo o mundo. A sala se dividiu entre os que sabiam e se lembravam do caso, quanto aqueles que não sabiam de muitos detalhes sobre o assunto.

A seguir foi passado o vídeo “O Brasil acolhe bem os refugiados?” (<https://www.youtube.com/watch?v=SKTPRG5GV3Q>) a fim de contextualizar os alunos sobre a situação dos refugiados no Brasil e qual a posição do país diante disso. Após a apresentação do vídeo foi perguntado aos alunos sobre o que se tratava o vídeo. Eles disseram que se tratava sobre como o Brasil está lidando com o recente crescimento de imigrantes e refugiados no país. Questionou-se: por qual motivo os refugiados estão saindo de seus países e uma aluna disse: “Eles estão vivendo uma

guerra dentro do país deles, e para ter uma qualidade de vida em que tenham segurança eles decidem enfrentar uma viagem perigosa para ter a chance de viver em um local seguro, sem guerras, como o Brasil”. Indagou-se, então, se os refugiados estão se descolando apenas para o Brasil, alguns alunos disseram que não, que eles viajam para onde têm oportunidades e para onde conseguem pagar o valor do transporte, que em geral é bem alto.

Em seguida, foi questionado se os Haitianos que veem para o Brasil, como mostra o vídeo, se eles sofrem racismo (fazendo-os lembrar da aula anterior, onde no vídeo apresentado um refugiado sofre racismo em sua rede social) aqui no Brasil. Um aluno disse: “Sim, pois muitas vezes as pessoas acham que são pessoas mau intencionadas, que veem para o país para roubar, matar, ...etc. Algumas pessoas vêm apenas a cor deles e não sua personalidade” Questionei se isso ocorreria caso os refugiados fossem dos Estados Unidos, da Alemanha ou da França, existiria esse preconceito? Uma aluna comentou: “Não, porque esses países são mais conhecidos e o brasileiro tende a valorizar coisas que veem deles, se uma pessoa vem para o Brasil e é desses países ela não enfrenta o preconceito que um negro haitiano enfrenta”.

Como pontapé para início da atividade da aula, foi questionado aos alunos qual era a posição deles referente ao Brasil receber refugiados, para a minha surpresa a sala se dividiu em dois grupos, um que apoiava que o Brasil devesse receber esses refugiados, um aluno ressaltou: “O Brasil se caracteriza pela miscigenação, por exemplo, todo mundo aqui tem uma descendência de italiano, espanhol, índio, tem tudo, e vai ser agora, que outros países precisam de nós, que vamos negar essa mistura? Que é o nosso país! Quanto mais pessoas veem, mais se forma nossa personalidade, nosso país foi formado assim”.

Outra aluna, que também concordava com a vinda dos refugiados para o Brasil, enfatizou “Gente, sem contar que o que eles estão sofrendo lá, são bombardeios toda hora, a cada minuto, mesmo que eles venham para cá e não tivéssemos condições de mantê-los, eles teriam condições de refazer suas vidas, nós temos sim espaço no país, a questão é a gente fazer um programa para poder atendê-los, para torná-los cidadãos brasileiros, iria se tornar mais fácil”.

De outro lado, um grupo discordou do Brasil receber os refugiados, uma aluna opinou: “A questão é da organização do país, porque vai ser muito complicado se entrar todo mundo agora, sem ordem, em um lugar só, se vim, teria que ter uma organização que vai ser muito complicado no Brasil, para quem mora no Brasil já está difícil, então seria uma movimentação, assim, do país inteiro, que agente sabe que isso não acontece”.

Esse processo de reflexão que emergiu em sala de aula vai de encontro com os documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, que indica caminhos possíveis para que possa orientar professores na construção dos seus planejamentos, segundo a base,

(...) destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. (BRASIL, 2005, p.18).

Desse modo, percebe-se a relevância da atividade, uma vez que não faz apenas o uso de recursos tecnológicos, mas também aguça e incentiva o pensamento crítico por parte dos estudantes e os estimula a uma participação em sociedade que gere uma mudança significativa em seu contexto, seja escolar ou social.

Por meio dessas opiniões foi proposto para os alunos que formulassem cartazes (um para cada grupo), aqueles que eram a favor da vinda dos imigrantes fariam um cartaz de boas vindas a eles, e aqueles que eram contra, fariam frases ou tópicos com argumentos defendendo suas opiniões. Os alunos se dividiram em grupos de quatro ou cinco integrantes e foi permitido que usassem dicionário físico ou online para formar suas frases, canetão e papel crepom para que eles customizassem seus cartazes.

Os alunos se animaram bastante com o decorrer da atividade, uma vez que movimentados pelo vídeo apresentado, estavam dispostos a defender sua opinião na forma de cartaz, e através da produção de um cartaz aprender mais sobre a gramática da língua inglesa. Conforme eles foram formando as frases eu passava de grupo em grupo fazendo pequenas adequações gramaticais. Os grupos que foram terminando puderam se retirar de sala de aula para colar o cartaz no mural da escola, exposto para que demais alunos vissem e talvez surgissem mais debates diante do tema.

Diante do exposto, é possível observar que a metodologia adotada e as atividades relatadas neste trabalho contribuem, de fato, para uma formação discente inovadora, mais completa, íntegra, pois quem constrói o conhecimento é o próprio aluno, associando o seu contexto social e sempre mediado pelo professor, tornando-se assim, um usuário funcional, por demonstrar competência técnica e conhecimento prático; criador de sentidos, pois entende diferentes tipos de textos e de tecnologias operam; analista e crítico, haja vista que entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia e, finalmente, um usuário transformador, que é capaz de usar de formas diferentes o conteúdo aprendido (ROJO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas vivenciadas pelo acadêmico/pesquisador e relatadas neste artigo mostram como aplicar, no ensino básico, as teorias abordadas na Universidade, em específico, as teorias da disciplina

de Prática de Ensino de Língua Inglesa. Essa abordagem aproxima o professor e aluno em classe, o que potencializa o percurso da aprendizagem, uma vez que, quando o docente consegue despertar o interesse do aluno para o conteúdo a ser ministrado, este conteúdo se torna mais significativo para o estudante.

Enfatiza-se que os temas abordados durante a realização da pesquisa na turma do terceiro ano foram adequados para uma preparação para o ENEM, exame para qualificação do aluno que o capacita a cursar uma Universidade, uma vez que conhecendo o tema e tendo argumentos se torna mais próximo de um acerto na prova, e felizmente o tema sobre imigrantes haitianos foi abordado no exame daquele ano.

Dessa maneira, registra-se que o estágio na Universidade proporciona a oportunidade de vivenciar o que será, a partir daí a vida de um professor. É por meio dessas oportunidades vivenciadas durante a formação do professor na graduação que acaba por gerar reflexões que com o embasamento teórico podem vir a modificar posturas cristalizadas de professores e alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2005). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Federal No. 9394. Brasília. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 03/06/2017.

CAMPOS, Augusto. (2006). O que é software livre. BR-Linux. Florianópolis, Março. Disponível em <<http://br-linux.org/linux/faq-softwarelivre>>. Consultado em [data da sua consulta]

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. (2001). **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Recuperado de: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>.

COPE, B. KALANTZIS, M. (1996). **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures**. London & New York: Routledge.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (2012). **Literacies**. Australia: Cambridge University Press.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. (2006). **New literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. NY.

MONTE MÓR, V. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. (2010). Letras & Letras (UFU. Impresso), v. 26, p. 469-478.

REIS, C. R. (2003). *Caracterização de um processo de software para projetos de software livre*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos. doi:10.11606/D.55.2003.tde-12112014-100100. Recuperado em 2019-10-31, de www.teses.usp.br

ROJO, R. (Org.). (2013). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). (2012). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola.

TAKAKI, N. H. (2012). **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (2015). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores.

PRECISO TE VER: A SÚPLICA DOCENTE NO CIBERESPAÇO

Alan Victor de Azevedo Abreu

RESUMO

Este ensaio objetiva desenvolver alguns respaldos teóricos no que concerne a solicitação docente aparentemente despreziosa para que os alunos abram as câmeras de seus aparelhos tecnológicos e assim possam ver e serem vistos. O contexto que impulsionou o desnudar dessa prática se deu no ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020. Assim, desde então, a docência passou a ser desenvolvida em um espaço até então desconhecido com uma cultura peculiar também desconhecida por grande parte dos professores: o ciberespaço e a cibercultura. Um desconhecimento que não se restringe aos aspectos instrumentais como também e principalmente em uma apropriação teórica e conceitual das tecnologias digitais. Dessa maneira, e a partir de uma revisão bibliográfica apoiada em Lévy (1993, 2018), Han (2018) e Libâneo (2014, 2018) foi possível refletir que ao pedir *por favor, abram suas câmeras*, nós professores estamos insistindo em uma pedagogia tradicional que não dialoga com necessidades de alunos que demandam um ensino e uma aprendizagem para além do dedilhar.

Palavras-chave: ensino remoto; ciberespaço; ensino tradicional

INTRODUÇÃO

Por favor, ligue a câmera! O ensino remoto nos convidou a experiências na docência que fizeram emergir alguns dos nossos dilemas em sala de aula; a atenção requerida por nós professores. Estamos a todo o momento solicitando que os nossos discentes participem da aula de alguma forma; seja dialogando conosco ou pelo menos que interaja visualmente. Muito de nós talvez nem nos atentemos para a qualidade do diálogo, da troca verbal que tecemos com os nossos estudantes. Não exigimos uma participação intelectual reflexiva sobre o conteúdo trabalhado, mesmo assim, insistimos que de alguma forma e por algum motivo a atenção nos seja dada.

É nesse ponto que começo a ensaiar alguns pensamentos sobre os possíveis motivos de nossa inquietação enquanto professores quando em frente a tela de um computador exigimos ou quase suplicamos para que nossos alunos liguem a câmera de seus aparelhos. De fato, qual o nosso objetivo? O que tanto nos incomoda? Por que queremos tanto ver e ser visto pelos nossos discentes? É essa necessidade de nos satisfazer visualmente intensificada no ensino remoto provocado pela pandemia da Covid-19 que escrevo algumas possibilidades que se não

respondem, ao menos encaminham para um melhor entendimento desse voyeur pedagógico desejado por nós docentes.

Talvez, salientar o trabalho solitário da docência que é reforçado quando desenvolvido em ambientes digitais não seja suficiente para responder essas questões pois, acredito que, na maioria das vezes, a docência é uma atividade que na prática é desenvolvida pelo professor consigo mesmo, e isso independe em qual ambiente ou espaço atuamos. É na solidão que preparamos o material de nossas aulas. É também na solidão que desenvolvemos instrumentos avaliativos; que corrigimos as atividades, que decidimos o que e o como as práticas serão suficientemente pedagógicas a ponto de proporcionarmos uma mediação que atenda aos anseios por um ensino de qualidade.

Nessa direção, para muitos de nós uma educação de qualidade dialoga com um ensino de qualidade e este pode ser mensurado pela participação dos nossos discentes nas aulas. Assim, quanto mais o aluno participa, quanto mais ele interage com o seu professor, quanto mais ele nos enxerga, mesmo que repouse sonolentemente seu olhar sobre nós, quanto mais temos a sensação de que estamos sendo ouvidos e lidos, mais temos a percepção de que estamos ensinando qualitativamente, mesmo que isso não signifique necessariamente uma aprendizagem qualquer para os discentes. O importante talvez seja a nossa sensação, a nossa percepção apenas, expondo talvez o quanto trabalhamos com um ensino centrado em nós mesmos.

Nesse contexto, é possível que por de trás da súplica docente para que as câmeras sejam ligadas resida um indício de uma insistente pedagogia tradicional conservadora, centralizadora que ainda nos caracteriza, assim como nossas práticas. Talvez, diante nossa prática pedagógica controladora esteja o nosso desespero em, no ciberespaço, relutar em fazer concessões ou compartilhamentos, na medida em que não mais estamos sozinhos no grande palco na conjuntura ciberespacial. No ciberensino e na ciberaprendizagem, a estrutura piramidal hierárquica que sempre caracterizou nossas salas de aula é remodelada por uma estrutura mais achatada, circular, onde deixamos de ser o centro e passamos a fazer parte de uma grande rede conectada que proporciona aos seus interlocutores o poder, até então impensável, de decidir ver e ser visto.

Dessa forma, esse artigo apresenta dois tópicos teóricos para um possível entendimento desse cenário; o primeiro que elucida o que é e quais características e desafios do ciberensino, ou seja,

o ensino desenvolvido e sendo mediado no e pelo ciberespaço, diluído em um dilúvio informacional. Para isso, Lévy (1993, 2018) serve como base teórica para nos fazer entender o ciberespaço enquanto uma nova relação entre pessoas e como a partir desse entendimento se faz preciso repensar a nossa relação pedagógica com os nossos alunos. Também, nessa direção, é apresentado um entendimento de como as práticas docentes ciberespaciais demandam e reforçam uma aproximação com os diversos saberes para além daqueles que constam no currículo oficial, uma vez que no ciberespaço a escola não é a detentora exclusiva da criação e da transmissão do conhecimento (LÉVY, 2018).

Ainda no primeiro tópico é realizada uma citação a Han (2018) que serve como argumento para a não necessidade da prática do olhar, do ver e ser visto, para que tanto nós professores apelamos durante o ensino remoto. Nas observações do autor, “a comunicação digital é uma comunicação pobre de olhar” (HAN, 20018, p. 30). Assim, a partir dessas compreensões, o segundo tópico teórico desnuda como as práticas docentes autoritárias nos fazem apelar para que as câmeras de computadores dos nossos alunos sejam ligadas para que assim continuemos a exercer um ensino em que historicamente o professor é o centro do processo educacional.

O CIBERENSINO: POSSIBILIDADES PARA NOVAS PRÁTICAS DOCENTES

Quando em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia da Covid-19 nós professores fomos conduzidos para um espaço até então desconhecido. Um desconhecimento que transcendeu as dificuldades de manuseio puramente instrumental de ferramentas tecnológicas como por exemplo o *google meet*. Um transcender que se impôs independente de nossa formação para desenvolver um ensino em uma sala de aula emoldurada em uma tela de computador ou mesmo de um smartphone.

Dessa maneira, passamos a navegar em águas tumultuosas (LÉVY, 2010), pedagogicamente desconhecidas pois não mantínhamos, até então, uma relação pedagógica, e, portanto, política, conscientemente necessária (e hoje, temos?) com os aparatos tecnológicos. O domínio instrumental não se apresentou suficiente para atender as nossas necessidades na relação com o conteúdo e com os discentes. Nesse contexto, ainda nos deparamos com dilemas no fazer da nossa docência e talvez ainda não tenhamos tido tempo e uma inquietação suficiente para entender e questionar os porquês das dificuldades em praticar o ensino remoto em espaço digital.

Nessa direção, ao desenvolver um ensino mediado por uma tecnologia digital não nos atentamos que não estivemos e não estamos no mesmo espaço emparedado dos encontros na modalidade presencial. Assim, esse entendimento é importante porque uma vez situados espacialmente, passamos a ser capazes de entender os valores, os princípios, as práticas, ou melhor, a cultura desse novo e desconhecido espaço. Dessa forma, é preciso que estejamos lúcidos o suficiente para atualizarmos nossas ações pedagógicas naquilo que Lévy (2010) denomina por ciberespaço; ações diluídas em uma cibercultura que demanda uma docência em consonância com as novas relações requeridas entre professor, alunos, conteúdo, tecnologia e saberes outros.

Assim sendo, essas novas relações emergentes caminham consoantes o que Lévy (2010) nos faz entender como sendo o ciberespaço, ou seja, para além de uma estrutura técnica, trata-se de uma maneira de fazer uso das estruturas existentes, de um tipo particular de relações entre pessoas. Dessa maneira, é pertinente levar à reflexão esse tipo particular de relação no contexto de ensino e de aprendizagem. É preciso que nós professores possamos entender que o ambiente ciberespacial demanda novas práticas docentes condizentes com uma infraestrutura digital da qual fazemos parte; tanto nós quanto os nossos alunos de tal modo que, mergulhados em um universo oceânico de informações, apenas o conteúdo disciplinar já não se apresenta suficiente para a formação desses ciberestudantes.

Destarte, as práticas docentes precisam considerar o dilúvio comunicacional, a inundação de dados, as águas turbulentas e o transbordamento caótico de informações que Lévy (2010) faz menção quando se refere ao ciberespaço. Como lidar com esses saberes que adentram, penetram, quer queira ou não, nossas salas, nossas ementas, nossos currículos? Essa inundação de informações chega principalmente através dos nossos alunos, que também não estão alheios a esse oceano informacional. É preciso sabermos dialogar com esses outros saberes que compõem os saberes de vida dos nossos discentes. Os escritos ou prescritos livrescos são insuficientes para uma formação de sujeitos que hoje, além de consumir, elaboram e produzem saberes na grande rede.

Desenvolver nossa docência no ciberespaço requer também um entendimento de que se entre quatro paredes físicas nós mestres tínhamos ou ainda temos à disposição um lugar de destaque à frente dos nossos alunos mediante uma imposição postural em riste ladeada com muitas verborragias; no ciberespaço não temos mais o palco à nossa exclusiva disposição. Hierarquicamente todos estão em um modelo de educação circular, sentados frente à tela de seus PCs ou smartphone, longe da estrutura piramidal que tradicionalmente nos colocamos.

Esse modelo circular é o reflexo de um diálogo mais horizontal, condizente com uma rede com vários nós que absorvem e emanam conhecimentos de forma rizomática, cujo centro do saber não se encontra na figura do professor.

Diante do exposto, com o desenho circular, todos sentados, de certa forma perdemos um tanto de nossa representação simbólica de poder. Deixamos de ser o centro, não mais somos vistos, visualizados a todo o momento; da mesma maneira que perdemos nossa visão panóptica do espaço que desenvolvemos a nossa docência. O ciberespaço nos fez descer do palco, somos todos plateia, e agora ver e ser visto é apenas uma opção a critério do usuário, ou melhor, do aluno. Talvez, é esse compartilhamento do poder que nos angustia, e porque não dizer tememos. Parte de nossa dificuldade em plataformas como o *google meet*, *Microsoft team* e outras seja, talvez, aspectos de uma resistência frente a um sentimento de que no espaço *ciber* estamos todos nós professores enfraquecidos, desarmados e de certa maneira porque não dizer despedagogizados uma vez que, até então, parece que nós, ou muitos nós, estamos órfãos de uma pedagogia que seja solidária às práticas até então desenvolvidas.

A pedagogia tradicional que até o momento parece embasar as nossas práticas não tem um suporte teórico e prático que nos permita lidar de uma maneira não visual com os nossos alunos. Ver e ser visto pode ser, a depender do contexto, repreendedor ou apenas ratificador de uma pedagogia *docentrista*, que posiciona o professor no centro e com o controle de, ao menos, ter uma plateia que o visualize, mesmo que não o ouça ou não o entenda. Assim, parece que estamos saudosos de uma pedagogia que dá as costas para a aprendizagem, pois parece que estamos mais preocupados em simplesmente ver e ou ser visto, do que se de fato estamos sendo eficientes no desenvolvimento de nossa docência e comprometidos com um ensino de qualidade.

Precisamos ressignificar nosso papel enquanto professor no ambiente ciberespacial. Nessa direção, Lévy (2010) colabora ao registrar a necessidade de nos tornarmos animadores da inteligência coletiva. Para tanto, “a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento” (LÉVY, 2010, p. 173). Com esse registro, a partir de Lévy (2010) é possível burilar o que podemos entender sobre como o professor pode ser um incentivador. Assim, o incentivo está atrelado diretamente às práticas executadas pelos docentes, e essas práticas necessariamente convergem com a maneira como o professor elabora a sua mediação pedagógica.

Uma mediação que se distancia em contexto ciberespacial daquilo que a pedagogia tradicional nos ofereceu até então: uma transferência passiva, linear, bancária, acrítica, não reflexiva, descontextualizada, cujo principal objetivo sempre consistiu na memorização de saberes livrescos e que não oferecia aos indivíduos aprendentes o interesse, o desejo e a instrução necessária para que pudessem saber o que fazer com todas aquelas informações externas à sua realidade. Justamente por estarmos mergulhados no dilúvio informacional (LÉVY, 2010) é preciso apaziguarmos o ensino e aprendizagem na direção de uma transformação social viável a critério dos discentes e de suas singularidades. Esse apaziguamento frente as já referidas águas turbulentas do ciberespaço somente será possível com uma nova prática de mediação pedagógica.

Dessa forma, o ciberensino demanda uma cibermediação pedagógica onde seja desenvolvido um diálogo permanente e incentivador por parte do professor na medida em que esse provoca, desestabiliza, inquieta e atrai intelectualmente seus alunos. Essa atração pedagógica não se resume e não parte necessariamente do jogo de olhares através da webcam. Quando nós professores quase que suplicamos para que nossos alunos abram suas câmeras, estamos reproduzindo, ou tentando reproduzir, no ambiente ciberespacial práticas tradicionais de uma educação centrada no olhar como forma de poder. Contudo, ao compreendermos que “a comunicação digital é uma comunicação pobre de olhar” (HAN, 2018, p.30), ratificamos as reais e tradicionais razões para as súplicas docentes. Nesse contexto, Han (2018) ao nos apresentar algumas perspectivas do digital, exemplifica que no Skype, (e da mesma forma, porque não, no google meet, no zoom, no microsot team, etc...) não é possível um usuário olhar o outro.

Esse entendimento parte da própria estrutura do equipamento tecnológico que fazemos uso, seja um PC ou um smartphone. “Quando se vê nos olhos o rosto na tela, o outro crê que se olha levemente para baixo, pois a câmera está instalada na extremidade superior do computador” (HAN, 2018, p. 30). Essa assimetria do olhar portanto nos faz manter o questionamento sobre os reais e verdadeiros motivos pelos quais nós professores insistimos para que nossos alunos abram suas câmeras. De fato, tanto faz, mesmo que estejamos todos com as câmeras abertas não estaremos necessariamente nos enxergando; no máximo estaremos todos direcionando nossos olhares para o olho dos nossos equipamentos computadorizados.

A CÂMERA ENQUANTO INSTRUMENTO DE CONTROLE: A RESISTÊNCIA DE UMA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Solicitarmos que os nossos alunos liguem suas respectivas câmeras de aparelhos de computador ou smartphone para que possamos ver e sermos vistos é o mesmo que nos encontros presenciais, sem mediação tecnológica, estejamos pedindo *por favor, eu estou aqui, me olhe*. Essas solicitações não são despreziosas mesmo que muitas vezes não tenhamos consciência disso. Ao fazermos esses pedidos estamos nos denunciando enquanto executores de uma educação liberal tradicional que centraliza o professor no processo educacional, fazendo predominar a sua autoridade (LIBÂNEO, 2014). Talvez, se nossos alunos não repousam em nós seus olhares é porque não estamos sendo atrativos o suficiente para sermos vistos, ou visualizados.

Assim, ao executarmos práticas que não dialogam com as necessidades dos alunos, seja porque o currículo oficial seja desestimulante, ou mesmo porque temos uma formação inadequada frente aos anseios e necessidades da sociedade que hoje temos, desestimulamos que seus olhos continuem repousados passivamente em nós; desestimulamos que seus olhos tecnológicos estejam ligados. Em ambiente digital, os sujeitos demandam participação, todos desejam sua autoria no processo e já não se satisfazem apenas em consumir falas presumidas de seus professores. No contexto tecnológico analisado, a pedagogia tradicional parece não encontrar mais espaço suficiente para continuar negociando um ensino sem coautoria. Os alunos em espaço ciber se fortalecem em rede e reagem.

Como reação, fecham seus olhos, ou melhor, suas webcams. O fechamento dos olhos discentes é um não interesse por uma educação que insiste em acomodá-los na plateia como meros ouvintes, pacientes de um processo educacional que os silencia em prol das verborragias docentes e que impõe o conteúdo oficial como a verdade a ser absorvida (LIBÂNEO, 2014). O fechar dos olhos (qualquer que seja os olhos) é uma prática discente que denuncia um cansaço de um ensino que não tangencia suas expectativas enquanto sujeitos do século XXI. Talvez, os alunos não abram os olhos ou não nos olham (de novo, qualquer que seja os olhos) para que possamos, a sós conosco na sala, mesmo que por alguns instantes, abrir os nossos próprios olhos (no sentido de termos consciência pedagógica, política) e refletirmos sobre o que estamos fazendo e deixando de fazer no ciberensino.

E refletirmos sobre o que estamos fazendo em contexto de ensino remoto nos remete ao que sempre fizemos em contexto de ensino não remoto, não digital, ou seja, o que foi feito até março de 2020, quando a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou a pandemia da Covid-19.

Isso significa que mesmo tendo um contexto de ensino e de aprendizagem diferente, a partir de então, muitos de nós, em sua grande maioria, permaneceu com as mesmas práticas. Então, é preciso perguntar: e qual o problema em permanecermos os mesmos professores de outrora, com as mesmas práticas que aparentemente sempre deram certo? A resposta: primeiro que o contexto exige que atuemos de maneira diferente, que dialogue com as novas demandas que se apresentam; e segundo, deram certo para qual modelo de educação e de sociedade?

Assim, aquelas práticas em sala de aula que sempre foram desenvolvidas e que também de forma aparente deram certo, passam a ser interrogadas em um contexto em que estar presente não significa necessariamente ver ou ser visto. Dessa maneira, sem querer nesse texto responder a essa questão, ao mesmo tempo em que busco realizar provocações para alguns dos meus colegas de docência, pergunto: em tempos de ciberensino, o que é estar presente? Colocada essa interrogação, é preciso sublinhar também que o processo educacional não é desenvolvido ou mesmo acontece em um espaço tempo à parte daquele a qual estamos inseridos. Lembremos: a educação é uma prática social.

Dessa forma, enquanto prática social, todas as ações pedagógicas (visto que práticas são ações) desenvolvidas em e na sociedade em que vivemos impactam e são impactadas por tudo que está em torno do que compreendemos como sendo sociedade. Dessa maneira, a partir do momento em que a OMS declarou a pandemia da Covid-19, certamente as práticas sociais de distanciamento, por exemplo, implicaram diretamente nas práticas educacionais e de forma mais específica, nas práticas elaboradas por nós professores na relação com o conteúdo trabalhado e na relação pedagógica com os nossos alunos. Talvez muitos de nós não tenhamos nos atentados para essas nuances contextuais, mas nem por isso ficamos imunes às consequências de uma realidade tão dilemática.

Nessa direção, um dos dilemas que se apresentou desde então, foi a súplica docente para que os discentes abram suas câmeras para que possam nos ver e serem vistos. Aqui, também cabe acrescentar mais uma provocação aos meus pares: suplicamos que abram as câmeras para vermos os alunos ou na verdade queremos ser vistos? O que pode contribuir para o entendimento dessa relação que em contexto de pandemia fez emergir a necessidade docente de uma prática de *voyeur* pedagógica? Qual seria o nosso prazer? Talvez, em contexto de ciberensino não seja possível saciar professores que pautam sua docência em uma pedagogia tradicional cujos docentes ficam alijados do processo educacional.

Solicitar que os alunos abram sua câmera é mais uma forma, agora em contexto ciberespacial, de tentar impor um ensino não dialógico, que não é atrativo, distante das experiências vividas desses discentes (LIBÂNEO, 2014) e que se distancia, agora de maneira binária, das reais necessidades dos sujeitos que aprendem. Muitos de nós professores realizamos o comando *control C* mais o *control V* (copia e cola) das práticas desenvolvidas nos encontros presenciais (o que é a presença mesmo?) e as transferimos para um contexto em que o exercício de poder de ser visto e de ver (como uma super visão) é compartilhado com os nossos alunos. Ou seja, em ambiente ciberespacial, a renúncia discente a um ensino simplesmente transmissor se concretiza com o fechar dos olhos, quero dizer, com o fechar das câmeras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho defende que as práticas de ensino desenvolvidas no ciberespaço precisam ser repensadas, e que o próprio espaço exige essa reflexão e transformação por nós professores. Antes de nos apropriarmos de forma instrumental das ferramentas tecnológicas, é preciso também fazermos uma apropriação conceitual, intelectual das tecnologias elaboradas a partir da grande rede. É nessa direção que a compreensão de Lévy (1993) propondo uma antropologia do ciberespaço e de Lévy (2014) que trata das compreensões iniciais da cibercultura se fazem preponderantes para que nós professores possamos desenvolver uma formação continuada com uma base teórica que nos faça revisar tanto a nossa formação como ao mesmo tempo as práticas docentes por nós elaboradas.

Ao fazermos esse trabalho de reflexão do espaço-tempo em que atuamos em contexto de ciberensino iremos compreender as possibilidades oriundas das tecnologias digitais, como por exemplo a nova relação com o saber. Essa nova relação liberta os diversos saberes, os fazem emergir de um aprisionamento livresco, petrificado no currículo oficial e que tem na figura do professor conteudista o retrato de uma pedagogia tradicional que em ambiente ciberespacial cada vez mais tem menos espaço. O ciberespaço convida nós professores a nos reelaborarmos enquanto mediadores de saberes oficiais e os não oficiais; nos convida, pois, a uma também libertação das grades e das matrizes de uma pedagogia intelectualista e enciclopédica (LIBÂNEO, 2014).

REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 203

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3º Ed. São Paulo: Editora 34, 2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

ANÁLISE HARMÔNICA DO GERADOR DE INDUÇÃO E GERADOR SÍNCRONO EM REGIME NÃO SENOIDAL

Alana da Silva Magalhães¹, Bruno Cândido Pereira¹, Hiago Vinícius de Oliveira Matos¹,
Junio Santos Bulhões²

RESUMO

Será apresentado neste trabalho a comparação entre simulação e testes experimentais com o intuito de validar as interações elétricas e conteúdo das harmônicas utilizando gerador síncrono e gerador de indução. Os geradores serão conectados ao barramento comum em regime permanente, sujeitos a cargas não lineares. Os resultados obtidos apresentaram que, o gerador de indução além de incrementar a potência ativa, apresenta melhor caminho para as correntes harmônicas que fluem no barramento comum. Por outro lado, o gerador síncrono se comporta como fonte harmônica no regime permanente não senoidal.

Palavras-chave: Gerador síncrono, gerador de indução e distorções harmônicas.

INTRODUÇÃO

A matriz energética mundial é oriunda de diversas fontes renováveis e não renováveis (IEA, 2018), que consistem primordialmente na conversão cinética em energia elétrica. Para essa conversão são necessários geradores, que por sua maioria, são geradores síncronos.

Atualmente são dois os geradores mais utilizados: gerador de indução e o gerador síncrono. O gerador de indução é uma solução viável técnico e economicamente para potências de até 100KVA, pois apresenta maior robustez, simplicidade construtiva, menor preço e menor manutenções, porém consome muito reativo da rede para sua excitação e pode apresentar um baixo fator de potência. O gerador síncrono tem como principal vantagem sua estabilidade de frequência em corrente alternada, independente da carga a qual ela está submetida (CHAPALLAZ et al., 1992).

Harmônicas são formas de ondas que apresentam distorções similares em cada ciclo do período fundamental (PHIPPS; NELSON; SEN, 1994). Com a proliferação dos conversores eletrônicos de potência, a rede elétrica passou a apresentar correntes harmônicas que podem

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

² Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)

resultar em distorções significativas nas tensões. Tais fontes harmônicas (cargas não lineares) estão distribuídas por toda a rede (PAREDES et al, 2017).

Os efeitos harmônicos em máquinas síncronas aumentam o aquecimento devido às perdas no ferro e no cobre, além de gerar componentes oscilantes de torque, uma vez que a combinação de pares de harmônicos de corrente, geralmente de ordem ímpares de 5^a e 7^a, 11^a e 13^a, 17^a e 19^a geram oscilações de 6^a harmônica de conjugado, bem como outros pares de componentes de ordens mais elevadas. Essas perdas, assim como as harmônicas geradas, são efeitos cumulativos que refletem na redução do rendimento e da vida útil da máquina (STD-519, 2014).

De acordo com Dias (2002), a presença de harmônicos em máquinas assíncronas ocasiona o sobreaquecimento dos enrolamentos da máquina e diminuição da vida útil. Já nas máquinas síncronas, ocorre o sobreaquecimento das sapatas polares que comprometem a qualidade das tensões geradas.

Delbone (2012) demonstra matematicamente que o gerador síncrono se comporta como uma fonte de harmônicos quando sujeita ao regime permanente não senoidal. De acordo com Delbone (2012), ao contrário do gerador síncrono, o gerador de indução quando sujeito ao regime permanente não senoidal, se comporta como um supressor de harmônicos.

As normativas impostas pela IEEE (STD 519-2014) e pela ANEEL (PRODIST 2018), possuem o objetivo de impor limites para o conteúdo das harmônicas de tensão e/ou corrente, a fim de obter um nível aceitável de qualidade de energia.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste em fazer análise experimental do gerador de indução e gerador síncrono no barramento do sistema de energia sujeito à carga não linear, com a finalidade de analisar seu comportamento quando sujeito ao conteúdo/nível harmônico de cargas não lineares.

Na fundamentação teórica serão abordadas as normativas impostas devido às distorções, na metodologia será descrito o processo aplicado no desenvolvimento da bancada de ensaios e simulação e posteriormente os resultados e conclusões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Phipps et al. (1994) define que há presença de harmônica quando a deformação da forma de onda se apresenta de forma similar em cada ciclo da frequência fundamental. As referências nacionais e internacionais são o Guia IEEE Std 519-2014 (STD 519, 2014) e Procedimentos de

Distribuição de Energia Elétrica no Sistema Elétrico Nacional, PRODIST (PRODIST, 2018), da ANEEL através do módulo 8. Destacam-se os indicadores de distorção harmônica total e individual, ambas definidas para as tensões e correntes. A Tabela 1 apresenta os valores limites de distorções harmônicas de tensão estipulados pelo PRODIST.

Tabela 1 – Limites de distorções harmônicas (PRODIST, 2018).

Módulo 8 Prodinst DHTv - ANEEL (2018)			
Indicador	$V \leq 1\text{kV}$	$1\text{ kV} < V < 69\text{ kV}$	$69\text{kV} \leq V < 230\text{kV}$
$DHT_{95\%}$	10,0%	8,0%	5,0%
$DHT_{p95\%}$	2,5%	2,0%	1,0%
$DHT_{l95\%}$	7,5%	6,0%	4,0%
$DHT_{395\%}$	6,5%	5,0%	3,0%

Para a verificação dos limites de distorção harmônica de corrente, a IEEE Std 519 toma como referência os níveis individuais de distorção em função da tensão de operação do sistema, conforme a Tabela 2. Outro elemento utilizado para obtenção dos limites individuais de harmônicos é a relação entre a corrente de curto circuito na barra e a corrente máxima solicitada pela carga.

Tabela 2 – Limites de Distorções Harmônicas Individuais de Corrente, IEEE (STD 519, 2014)

Limites de distorções harmônicas individuais de corrente IEEE STD 519 (1993)							
Nível de Tensão	I_{cc} / I_{carga}	$3 \leq h$	$11 \leq h$	$17 \leq h$	$23 \leq h$	$35 \leq h$	DTT
		$h < 11$	$h < 17$	$h < 23$	$h < 35$	$h \leq 50$	
$V \leq 69\text{kV}$	<20	4	2	1,5	0,6	0,3	5
	20<50	7	3,5	2,5	1	0,5	8
	50<100	10	4,5	4	1,5	0,7	12
	100<1000	12	5,5	5	2	1	15
	>1000	15	7	6	2,5	1,4	20

A Tabela 3 apresenta os valores limites de distorções harmônicas individuais de tensão, sendo estes adotados com predominância em países da Europa.

Tabela 3 – Limites de Distorções Harmônicas de Tensão IEEE (STD 519., 2014).

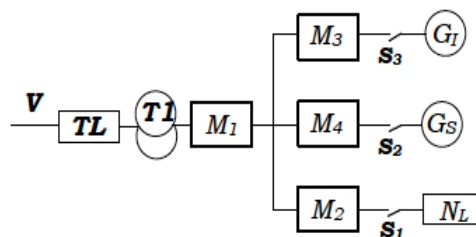
Limites de Distorções Harmônicas de Tensão - IEEE STD 519 (2014)		
Faixa de tensão	DHIv [%]	DHTv [%]
$V \leq 1\text{kV}$	5,0	8,0

METODOLOGIA

Com o intuito de observar o fluxo harmônico do gerador síncrono e de indução, utilizou-se como base de dados as medições realizadas em uma bancada experimental que permite realizar análises físicas entre o gerador síncrono e o gerador de indução em regime permanente não senoidal. A bancada é composta por um gerador síncrono GS, cujo máquina primária é um motor a diesel, um gerador de indução GI, cuja máquina primária é um motor de indução e uma carga não linear NL. A carga não linear NL é formada por um retificador trifásico e alimenta um conjunto de lâmpadas. O objetivo foi focado em verificar as grandezas elétricas, como tensão, corrente, potência, e também os níveis harmônicos existentes nos pontos de medição (MAGALHÃES, 2020).

A Figura 1 representa a bancada de trabalho, onde TL é o alimentador primário da bancada, T1 é o transformador, S1, S2 e S3 são as chaves de conexão e por fim M1, M2, M3 e M4 são os medidores. Os medidores registram os efeitos na geração de potência elétrica e as alterações obtidas no conteúdo harmônico com o chaveamento do sistema.

Figura 1 – Representação da bancada de teste



Os dados obtidos foram coletados em três etapas de medições: i) conexão da carga não linear NL através da chave S1; ii) após a conexão da carga não linear NL, foi realizado a conexão do gerador de indução GI, através da chave S3 e iii) desconexão do gerador de indução GI através da chave S3 e conexão do gerador síncrono GS através da chave S2. A simulação seguirá as mesmas etapas da metodologia dos experimentos práticos conforme ilustrado na Figura 1.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados são oriundos de uma bancada de teste que forma um sistema composto por uma unidade geradora, uma síncrona e outra de indução. Ambas as unidades estão em paralelo alimentando a carga não linear NL constituída por um retificador a triac que alimenta conjuntos de lâmpadas com potência trifásica de 14kW, 3 lâmpadas que totalizam 5kW para duas fases e um conjunto de 2 lâmpadas com 4kW para a terceira fase. Como máquina primária do GS foi utilizado motor ciclo diesel com potência de 38,7kW e como máquina primária do GI foi utilizado motor de indução com potência de 7,5kW acionado por inversor de frequência de 9,2kW, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Características gerais dos equipamentos.

Gerador Síncrono – GS	37kVA, 380V, trifásico, polos salientes, 4 polos, 60Hz
Gerador de Indução – GI	7,5kVA, 380V trifásico, rotor bobinado 4 polos, 60Hz
Carga Não Linear – NL	14kW trifásica, 380V, 60Hz

Para tornar a simulação computacional comparativa com os dados coletados em bancada, é necessário que se tenha os valores dos parâmetros de entrada do sistema e dos equipamentos utilizados. Os parâmetros de entrada são os mesmos adotados no procedimento prático e os parâmetros dos equipamentos geralmente são fornecidos pelo fabricante. Os parâmetros construtivos da máquina síncrona são encontrados apenas pela regressão paramétrica, uma vez que se trata de máquina antiga e remodelada (SILVA, 2021).

Os parâmetros de entrada do sistema para o gerador síncrono são a tensão de excitação do campo e a potência mecânica da máquina primária. No entanto, tem-se que os parâmetros de entrada do gerador de indução são a tensão de excitação do campo, potência mecânica da máquina primária, velocidade mecânica WI e o ângulo teta de disparo para a carga não linear.

As saídas coletadas utilizando os analisadores de energia conforme Figura 1 fornecerá os dados de: i) potência ativa P, ii) potência reativa Q, iii) potência aparente S, iv) fator de potência fp, v) distorção harmônica total de tensão e vi) distorção harmônica total de corrente. Dessa forma, é possível verificar o impacto das distorções de tensão e corrente no SEPI, sujeito à carga não linear, em cada ponto de medição. Foram feitas as coletas e análises nos seguintes pontos: M1 - Medição no Secundário do Transformador, M2 - Medição na carga, M3 - Medição no Gerador de Indução e M4 - Medição no Gerador Síncrono.

Serão realizados dois estudos de caso. O Estudo de caso 1 é composto pelo Gerador de Indução Conectado à Carga Não Linear. Este será composto por dois cenários: i) cenário 1 –

gerador de indução com $w = 1840$ rpm e ii) cenário 2 – gerador de indução com $w = 1830$ rpm. O Estudo de caso 2 é composto pelo Gerador Síncrono Conectado à Carga Não Linear. Este será composto por três cenários: i) cenário 1 – gerador síncrono – caso base com $=71,2V$, ii) cenário 2 – gerador síncrono sobreexcitado com $=77,8V$ e iii) cenário 3 – gerador síncrono subexcitado com $=46,3 V$.

ESTUDO 1 - GERADOR DE INDUÇÃO CONECTADO À CARGA NÃO LINEAR

Nesse cenário a velocidade do gerador de indução é ajustada para que esteja na velocidade superior a síncrona do campo girante de seu estator e logo em seguida em paralelo uma carga não linear.

Na Tabela 5 estão representados os dados coletados na bancada de teste e os dados simulados por meio do software MATLAB®. Nela consta os dados de fluxo de potência para os três pontos de medição bem como os valores de distorção harmônica total de tensão e correntes e o fator de potência.

De acordo com a Tabela 5, pode-se observar que no ponto de medição do secundário do transformador M1, o total de distorção harmônica de tensão e corrente são 1,73% e 44,53% respectivamente para $W = 1830$ rpm. Observa-se também que a potência ativa é de -954 W, a reativa de 6804 VAR e a aparente de 7538 VA com fator de potência de 0,126.

No ponto de medição do gerador de indução M3, verifica-se que a potência ativa é de -2598 W e que no ponto de medição na carga de -1719 W. Dessa forma, observa-se que o gerador de indução está suprindo a potência da carga e fornecendo seu excedente para a rede.

Com o aumento da velocidade de $W = 1830$ rpm para $W = 1840$ rpm, nota-se que no ponto de medição no gerador de indução M3, a potência ativa aumenta de -2598 W para -3135 W, suprindo a potência da carga de -1724 W e fornecendo -1921 W para a rede. Nota-se que houve uma melhora do fator de potência de 0,494 para 0,525 e consequentemente na distorção harmônica total de corrente, sofrendo alteração de 4,17% para 4,07%.

Tabela 5 – Dados coletados em bancada e simulados.

Gerador de Indução + Carga Não Linear								
EXPERIMENTAL	PONTO DE MEDIÇÃO	TDHV%	TDHI%	W	Var	VA	FP	
	W = 1830 rpm							
	M1 - Medição no Secundário do Transformador	1,73	44,53	-954	6804	7538	0,126	
	M2 - Medição na Carga	1,80	105,50	-1719	-2246	4165	0,417	
	M3 - Medição no Gerador de Indução	1,76	4,17	-2598	1437	5256	0,494	
W = 1840 rpm								
	M1 - Medição no Secundário do Transformador	1,80	41,57	-1921	7012	7881	0,243	
	M2 - Medição na Carga	1,76	105,70	-1724	-2246	4171	0,417	
	M3 - Medição no Gerador de Indução	1,80	4,07	-3135	1338	5972	0,525	
SIMULADO	W = 1830 rpm							
		M1 - Medição no Secundário do Transformador	2,00	91,77	-1796	6164	7363	-0,416
		M2 - Medição na Carga	2,00	125,23	-2101	-3578	4235	-0,833
		M3 - Medição no Gerador de Indução	2,00	1,01	-3897	2586	4678	-0,599
	W = 1840 rpm							
		M1 - Medição no Secundário do Transformador	2,00	78,86	-2941	7155	8648	-0,457
	M2 - Medição na Carga	2,00	125,23	-2124	-3600	4266	-0,818	
	M3 - Medição no Gerador de Indução	2,00	0,76	-5065	3556	6190	-0,599	

Semelhantemente ao ponto de medição no gerador de indução M3, observa-se também que houve melhoria no secundário do transformador M1, no qual a potência ativa aumentou de -954 W para -1921 W. Além disso, houve melhoria no fator de potência de 0,126 para 0,243 e na distorção harmônica total de corrente de 44,53% para 41,57%.

Com isso, observa-se que quanto maior a potência do gerador de indução, maior será a potência injetada na rede. Além disso, houve uma suave alteração na medição na carga, aumentando de -1719 W para -1724 W, o que é coerente neste cenário. Por outro lado, pode-se observar que as variações medidas na bancada de teste estão coerentes com os dados coletados por meio das simulações computacionais e com isso, conclui-se que o gerador de indução se comporta como um supressor de harmônicos.

ESTUDO DE CASO 2 - GERADOR SÍNCRONO CONECTADO À CARGA NÃO LINEAR

A análise para o gerador síncrono em paralelo com a carga não linear se deu através da variação da tensão no enrolamento de campo onde propõe-se dois casos além de um caso base para efeito de comparação. Na Tabela 6 são apresentados os dados coletados na bancada de teste e os dados simulados por meio do software MATLAB®.

Em relação ao caso base da Tabela 6, nota-se no gerador sobreexcitado, a distorção harmônica total de tensão, aumentou de 1,7% para 1,8% no ponto de medição do gerador síncrono. Entretanto o mesmo não ocorre para a distorção harmônica total de corrente, que sofreu decréscimo em todos os pontos aferidos com destaque para medição no secundário do transformador, que passou de 19,23% para 18,33%.

Tabela 6 – Dados coletados em bancada e simulados do gerador síncrono.

Gerador de Síncrono + Carga Não Linear								
EXPERIMENTAL	PONTO DE MEDIÇÃO	TDHV%	TDHI%	W	VAr	VA	FP	
	Vf = 71,2 V							
	M1 - Medição no Secundário do Transformador	1,67	19,23	-20127	-9072	22476	0,895	
	M2 - Medição na Carga	1,70	106,00	-2353	-2909	5397	0,412	
	M4 - Medição no Gerador Síncrono	1,70	3,80	-22444	-12080	25508	0,880	
Vf = 77,8 V (Sobreexcitado)								
	M1 - Medição no Secundário do Transformador	1,73	18,33	-20037	-11946	23702	0,845	
	M2 - Medição na Carga	1,73	105,67	-2393	2936	5544	0,415	
	M4 - Medição no Gerador Síncrono	1,80	3,73	-22368	-14885	26887	0,832	
Vf = 46,3 V (Subexcitado)								
	M1 - Medição no Secundário do Transformador	1,40	23,23	-20043	22553	9014	0,888	
	M2 - Medição na Carga	1,43	112,13	-2634	-6837	3681	0,379	
	M4 - Medição no Gerador Síncrono	1,40	2,83	-22684	23396	5657	0,969	
SIMULADO	Vf = 71,2 V							
		M1 - Medição no Secundário do Transformador	2,00	28,92	-22336	-4653	22946	-0,976
		M2 - Medição na Carga	2,00	125,23	-2070	-3758	4374	-0,553
		M4 - Medição no Gerador Síncrono	2,00	3,86	-24405	-8412	25843	-0,945
	Vf = 77,8 V (Sobreexcitado)							
		M1 - Medição no Secundário do Transformador	2,00	27,80	-22286	-8462	23925	-0,935
		M2 - Medição na Carga	2,00	125,23	-2047	-3712	4320	-0,572
		M4 - Medição no Gerador Síncrono	2,00	3,67	-24333	-12174	27234	-0,894
	Vf = 46,3 V (Subexcitado)							
		M1 - Medição no Secundário do Transformador	2,00	23,36	-22220	16144	27729	-0,800
		M2 - Medição na Carga	2,00	125,23	-2076	-3783	4399	-0,551
		M4 - Medição no Gerador Síncrono	2,00	3,62	-24295	12361	27291	-0,890

Se tratando do caso subexcitado, no ponto de medição no gerador síncrono houve queda no índice de distorção harmônica total de tensão, que passou de 1,7% para 1,4%. A distorção harmônica total de corrente, entretanto, houve aumentos nos pontos do secundário do transformador, de 19,23% para 23,23% e na carga de 106% para 112,13%, havendo diminuição apenas no ponto de medição do gerador síncrono, passando de 3,8% para 2,83%.

No ponto de medição no próprio gerador síncrono para o caso subexcitado em comparação com o sobreexcitado, observa-se que o valor da distorção harmônica total de tensão reduz de 1,8% para 1,4% e o valor de DHTI reduz de 3,73% para 2,83%.

Observa-se que no ponto de medição no gerador síncrono M4, a potência ativa sofreu leves alterações. Conforme a tabela 6.3, para o gerador com tensão de excitação igual à 71,2 V (caso base), a potência ativa é de -22444 W. Já para o caso do gerador sobreexcitado e subexcitado, tem-se que as potências ativa são de -22368 W e -22684 W, respectivamente.

No entanto, observa-se que a potência reativa sofreu significativas alterações em todos os pontos de medição com a variação da tensão de excitação da máquina. Nota-se que no ponto de medição no gerador síncrono, a potência reativa é de -12080 VAr para o caso base, porém,

com o aumento da tensão de excitação da máquina (caso sobreexcitado) tem-se que a potência reativa é de -14885 VAR. Já para o caso subexcitado, verifica-se que o gerador síncrono altera seu comportamento, fornecendo 23396 VAR de potência reativa.

Observa-se também que o mesmo ocorre para o ponto de medição no secundário do transformador, no qual a potência reativa no caso base é igual à -9072 VAR e com o aumento da tensão de excitação, tem-se que a potência reativa é de -11946 VAR. No entanto, para o caso subexcitado, a potência reativa é de 22553 VAR.

Com isso, observa-se que quanto maior a tensão de excitação do gerador síncrono, menor será a distorção harmônica no barramento comum. Por outro lado, observa-se que a distorção harmônica de corrente no ponto de medição no gerador síncrono aumentou.

Dessa forma, pode-se observar que as variações medidas na bancada de teste estão coerentes com os dados coletados por meio das simulações computacionais e com isso, podemos concluir que o gerador síncrono se comporta como uma fonte harmônica.

CONCLUSÃO

Com base nos dados coletados por meio dos analisadores de energia nos pontos de medição descritos na metodologia, e com os dados simulados por meio das ferramentas computacionais pode-se verificar os impactos causados nas formas de onda de tensão e corrente quando sujeito à carga não linear.

Dessa forma, verifica-se a partir dos dados coletados que o gerador de indução quando sujeito a carga não linear se comporta como um supressor de harmônicos. No gerador síncrono quando sujeito a carga não linear, observa-se um comportamento contrário. Diante deste comportamento, vários estudos estão sendo desenvolvidos a fim de obter um maior rendimento na geração de energia elétrica.

REFERÊNCIAS

CHAPALLAZ, J. M. et al. **Manual on Motors Used as Generators**. MHPG Series: Vieweg+Teubner Verlag, n. 10, 1992.

DELBONE, E. **Atenuação de harmônicos nos geradores síncronos provenientes das cargas Não Lineares utilizando geradores de indução**. Tese (Tese em Engenharia Elétrica) - UFU. Uberlândia, p. 150. 2012.

DIAS, Guilherme Alfredo Dentzien. **Harmônicas em sistemas industriais**. Edipucrs, 2002.

MAGALHAES, Alana S. et al. **Experimental study of induction generator as a repowering solution.** International Transactions on Electrical Energy Systems, v. 30, n. 6, p. e12365, 2020.

SILVA, Alan HF et al. **Parametric regression applied for determination of electrical parameters of synchronous and induction generators operating in parallel on the electrical energy repowering system.** Energies, v. 14, n. 13, p. 3875, 2021.

PAREDES, Helmo K. Morales; DOS REIS, Paulo H. Ferreira; DECKMANN, Sigmar M. Caracterização de cargas lineares e não lineares em condições de tensões não senoidais. **Eletrôn. Potên.**, Campo Grande, v. 22, n. 1, p. 50-62, 2017.

PHIPPS, J. K.; NELSON, J. P.; SEN, P. K. Power quality and harmonic distortion on distribution systems. **IEEE transactions on industry applications**, v. 30, p. 476-484, 1994.

PRODIST. Procedimentos de Distribuição de Energia Elétrica no Sistema Elétrico Nacional. [S.l.]: **Módulo 8. Qualidade da energia elétrica**, 2020.

STD 519., I. S. **Recommended Practices and Requirements for Harmonic Control in Electrical Power Systems.** IEEE Std 519-2014 (Revision of IEEE Std 519-1992), New York, 2014.

A METODOLOGIA DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA E AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR RESPEITOSO PARA AS INFÂNCIAS

Alana Francio Kachava¹

RESUMO

Muitas são as metodologias utilizadas na educação infantil para se trabalhar com as crianças. O objetivo desse artigo é o de apresentar uma metodologia utilizada em um programa de responsabilidade social de uma cooperativa de crédito que se utiliza da pedagogia ativa, via metodologia de projetos, para fortalecer a formação continuada de educadores nas escolas do Brasil. No Programa “A União Faz A Vida”, os projetos desenvolvidos pelas crianças e adolescentes, em conjunto com os demais agentes do Programa, têm na sua essência a construção e vivências de atitudes e valores de cooperação e cidadania. Nossa proposta é de realizar uma revisão de literatura, buscando trazer questões relacionadas a metodologia, buscando aproximá-la do contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Programa A União Faz A Vida, Educação Infantil, Infâncias, Experiências.

INTRODUÇÃO

Por que os dinossauros não vivem mais? Como vivem os peixes? Com meu tamanho e idade, o que consigo fazer? Há lixo nas ruas da nossa cidade? Essas e outras perguntas fazem parte do cotidiano das crianças que estão nos espaços escolares aonde o *Programa A União Faz A Vida* está presente. Todas essas indagações, nos permite acreditar na força da curiosidade das crianças, deixando em evidência o quão importante são as experiências que permeiam o contexto da Educação Infantil.

Iniciar essa escrita com os questionamentos dos pequenos nos faz perceber as infinitas possibilidades de aprendizagem que se fazem presentes no cotidiano dos espaços de Educação Infantil e compreender que a metodologia do *Programa A União Faz A Vida*, incentiva as crianças a “explorar temáticas, formular perguntas, confrontar hipóteses, construir ambientes, representar suas ideias por meio de diferentes suportes, comunicar-se por meio de diferentes linguagens [...] e adquirir conhecimentos sobre o mundo em que vivem.” (CASCO, 2019, p.38). Diante de tudo isso, compreendemos que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.1)

Nesse sentido, podemos entender que o currículo, nessa etapa da educação básica, não é uma lista de conteúdos ou algo pré-determinado pelo professor, pelo contrário, ele é dinâmico, vivo e articulado com o mundo aonde as crianças estão inseridas, sendo o professor o mediador de todo esse processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, nota-se que o professor precisa organizar propostas pedagógicas que olhem para a criança, pois ela é o “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009, p.1), isso quer dizer as experiências e vivências precisam fazer sentido e estarem em consonância com a realidade aonde elas estão inseridas.

De acordo com Rinaldi (2002, p.77), as crianças “[...]aprendem através da relação com o contexto cultural e social [...]. Devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização das aprendizagens e das experiências das crianças.” Concordante da citação acima, é possível perceber que o conhecimento das crianças precisa ser construído lado a lado com os contextos aonde elas estão inseridas, levando em consideração as suas dúvidas, questionamentos e saberes.

Em suma, essas discussões iniciais nos permitem ter clareza de que o *Programa A União Faz A Vida* “visa assegurar às crianças a autoria do conhecimento” (SANCHES, 2019, p. 48), permitindo que elas possam ter descobertas significativas, podendo estabelecer relações com o mundo a sua volta.

A METODOLOGIA DO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

A história do Programa A União Faz A Vida, inicia oficialmente no ano de 1995, sendo que a primeira experiência realizada foi no município de Santo Cristo, no Estado do Rio Grande do Sul. Desde o princípio, tinha-se muito presente a formação de cidadãos cooperativos, buscando sempre contribuir com a educação integral de crianças e adolescentes. (SICREDI, 2019)

Nessa perspectiva, Kuntz (2007, p.50), afirma que “a escola deveria ser um espaço de vida, integrado à vida da comunidade e só assim cumpriria seu verdadeiro papel educativo.” Diante disso, pode-se compreender a importância de uma aprendizagem que faça sentido para a criança, que tenha início a partir da realidade vivida por ela. Isso tudo, nos faz, ainda mais acreditar na metodologia do *Programa A União Faz A Vida*, que tem como princípios

norteadores a cooperação e a cidadania, que são valores basilares para se pensar em uma sociedade justa e democrática. (SICREDI, 2019)

Em outras palavras, a “Educação Cooperativa busca estimular a organização de práticas formativas no âmbito da educação escolar com o objetivo de favorecer as transformações sociais desejadas em prol dos interesses comunitários.” (SICREDI, 2019, p.11) Diante disso, é possível compreensão que o princípio da cooperação, busca que as pessoas tenham consciência, da importância de pensarmos no quão importante são os objetivos em comum para se fortalecer o contexto social.

Dentro dessa discussão é importante enfatizar que a “cidadania [...] deve ser entendida como o pleno exercício de direitos e responsabilidades”, sendo que o “Programa A União Faz A Vida defende que a cidadania só se efetiva quando fundada na simultaneidade e interdependência dos valores éticos de igualdade e equidade; respeito à diversidade; liberdade e participação na vida pública.” (SICREDI, 2019, p.13). Nota-se aqui a importância da vida em sociedade, enfatizando o respeito ao próximo diante das diferenças, respeitando as particularidades de cada um.

Para que de fato a metodologia do Programa A União Faz A Vida possa ser desenvolvida, o programa sistematizou uma rede de compromisso, trazendo a importância de cada sujeito participe do processo, frisando suas diferentes responsabilidades.

Figura 1 – A rede de compromisso do Programa A União Faz A Vida



Ao observar a rede de compromisso, podemos compreender que vários são os agentes que fazem parte desse processo, sendo que todos tem a mesma importância para que de fato o PUFV se efetive. Desta maneira, é importante ressaltar que:

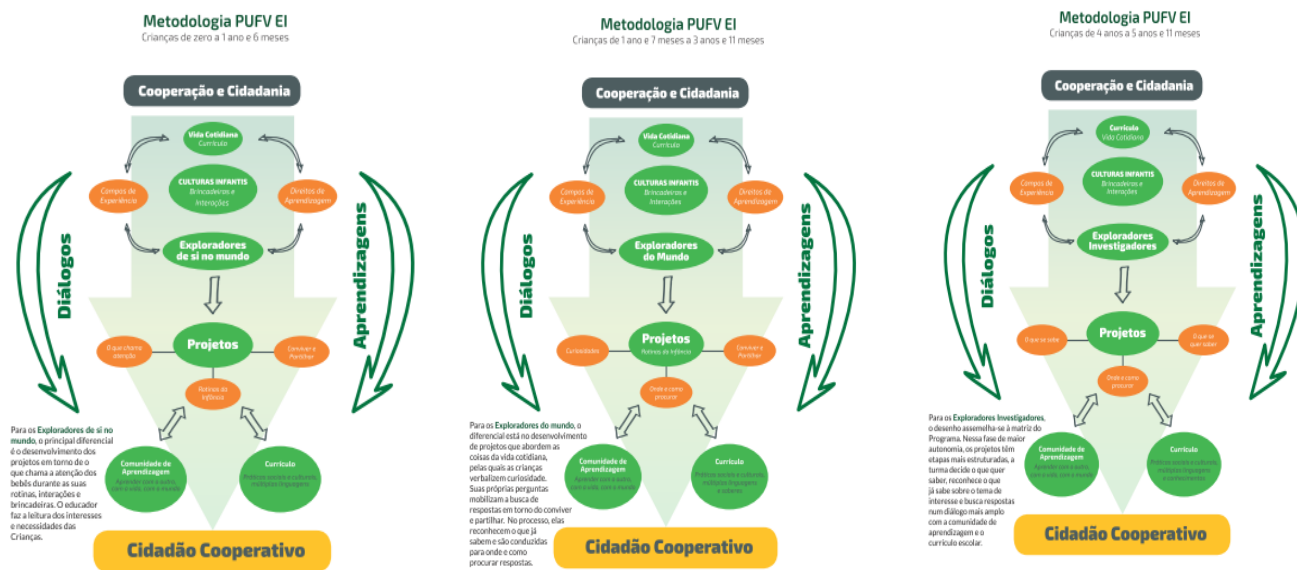
“os gestores são as entidades integrantes do Sicredi. São as idealizadoras do Programa A União Faz A Vida. [...] os parceiros são os responsáveis formais pelos ambientes educacionais onde o Programa se desenvolve. [...] os parceiros são: as Secretarias de Educação Municipal, Estadual, Secretarias de Assistência Social, ONGs e outras instituições educacionais locais. [...] os apoiadores são pessoas físicas e jurídicas da comunidade que apoiam financeiramente, ou de outras maneiras, o objetivo e os princípios do Programa. [...] as assessoria pedagógicas são: profissionais de instituições de ensino superior, centros de pesquisa e empresas de consultoria educacional que atendem aos requisitos técnicos exigidos para promover a formação dos educadores. [...] o público-alvo são as crianças e adolescentes, sendo que o Programa tem como foco principal crianças e adolescentes [...] os estudantes são protagonistas dos processos de aprendizagem. [...] Os educadores são essenciais para o desenvolvimento do Programa.” (SICREDI, 2019, p.15-16)

Analisar a rede de compromisso permite entender que a educação não acontece apenas entre professor e criança, pelo contrário, ela necessita de muitas mãos para de fato se efetivar com qualidade e inteireza. Diante desse contexto, “qualquer sistema de ensino deve ser construído sobre a curiosidade natural e interesses dos indivíduos – professores e alunos- reconhecendo que o aluno é um participante ativo, não é um espectador passivo; e o professor é alguém com mais experiências vividas, e não o dono ou transmissor de verdades absolutas.” (KUNTZ, 2007, p. 81)

Em consonância a tudo isso, a metodologia do *Programa A União Faz A Vida*, estimula o interesse em “aprender de forma colaborativa” (SICREDI, 2019, p.29), sendo que as crianças são convidadas a explorarem o mundo em que vivem. Tudo isso acontece através da construção de projetos que permitem as crianças pequenas poderem descobrir a si mesmas e também o mundo a sua volta. Por isso, “na primeira infância, os projetos devem valorizar as explorações dos bebês e das crianças, claro que explorações planejadas, mediadas pelo educador e pela intencionalidade das suas práticas pedagógicas e suas repercussões junto às crianças.” (SICREDI, 2019, p.26)

Dessa maneira, na Educação Infantil, os projetos precisam valorizar a vida cotidiana das crianças, partindo das suas vivências e interesses, que são demonstrados a partir das suas interações e brincadeiras que acontecem no dia-a-dia do contexto da Educação Infantil. A seguir, trago os mapas da metodologia na Educação Infantil, buscando sistematizar um pouco mais do trabalho com projetos a partir do *Programa A União Faz A Vida*.

Figura 2 – Mapas da metodologia do PUFV na Educação Infantil



Fonte: Sicredi (2019)

As crianças começam a atuar no programa, sendo *exploradoras de si no mundo*, sendo que os bebês nessa fase estão se descobrindo enquanto sujeitos, explorando as diferentes sensações e aquilo que está ao seu alcance. Aqui, os projetos desenvolvem em torno do que chama a atenção dos bebês durante suas atividades de rotinas, suas brincadeiras e interações, sendo que o professor através da observação e escuta, faz a leitura dos interesses e necessidades da criança. (SICREDI, 2019)

Após, as crianças crescem e tornam-se *exploradores do mundo*, reconhecendo a realidade com a qual estão em contato, atribuindo a ela seus próprios significados. Os projetos nesse período, abordam questões da vida cotidiana, pelas quais as crianças verbalizam suas curiosidades, sendo que suas perguntas mobilizam a busca por respostas que perpassam a convivência e o compartilhamento. (SICREDI, 2019)

E por fim, na fase mais intensa, das procuras e descobertas, as crianças são nominadas de “exploradores investigadores”, sendo que os projetos trazem o que as crianças já sabem, identificando os que elas ainda têm curiosidade, buscando respostas por meio de múltiplas linguagens, interligando com tudo isso os novos conhecimentos elucidados ao longo das pesquisas e investigações realizadas. (SICREDI, 2019).

Desta maneira, olhar para a metodologia nos permite compreender que ela é um caminho, um percurso a ser seguido, sendo que não existe um ponto de partida e de chegada, pois os elementos que a constituem se interrelacionam o tempo inteiro, pois na Educação

Infantil as aprendizagens acontecem a partir das relações, trocas e experiências que emergem diariamente nos diferentes tempos e espaços da escola da infância.

Por fim, pode-se compreender que a metodologia do Programa A União Faz A Vida, busca através dos projetos possibilitar as crianças infinitas possibilidades de pesquisa e de investigação.

O RESPEITO AS INFÂNCIAS NO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

A criança é um sujeito histórico, marcada por diversas questões sociais. Segundo Sarmiento (2005, p. 365-366):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Concordante da citação acima, é possível compreender que ao longo do processo histórico, a criança foi vista de diferentes maneiras pela sociedade: desde um adulto em miniatura, que não demandava tratamento especial até um ser revestido de peculiaridades e necessidades a serem cumpridas.

Em consonância a tudo isso, o *Programa A União Faz A Vida* compreende que “as crianças não se limitam a apreender e reproduzir conhecimentos e comportamentos dos adultos e da sociedade.” (SICREDI, 2019, p.11). Isso quer dizer que elas, são coautoras das suas aprendizagens, pois suas potencialidades permitem ao professor “planejar e propor práticas pedagógicas mais interativas, centralizadas nos educandos e adequadas ao seu desenvolvimento integral.” (SICREDI, 2019, p.12)

Frente a tudo isso, pode-se entender que respeitar as infâncias é reconhecer esse tempo como um momento de muitas descobertas e aprendizagens que se relacionam com as interações e brincadeiras que são tão essenciais para o desenvolvimento das crianças. Todos esses movimentos acontecem dentro do espaço escolar, sendo que ali a vida cotidiana das crianças emerge a partir da socialização, das experiências, da convivência e do acolhimento de todas essas infâncias.

Por fim, olhar para o respeito das infâncias dentro da metodologia do Programa A União Faz A Vida, nos permite compreender a importância de termos uma Educação Infantil “voltada ao desenvolvimento integral, aos direitos e à escuta das crianças.” (SICREDI, 2019, p.18), para que se possa olhar com respeito e integralidade para esses sujeitos.

CONCLUSÃO

Revistar o referencial teórico do Programa A União Faz A Vida nos permite compreender a importância de se pensar na Educação Infantil como um espaço promotor de aprendizagens significativas e conectadas a realidade e ao interesse das crianças.

Diante de tudo isso, é possível concluir que quanto mais próximo a criança estiver da sua realidade, melhor acontecerá a sua construção de conhecimento, pois é no contexto que emerge a pesquisa, as dúvidas e os questionamentos necessários para que se consiga vivenciar propostas instigadoras.

REFERÊNCIAS

SICREDI. Programa a União Faz a Vida/Educação Infantil. Contribuições Teóricas e Práticas Pedagógicas. 2ª ed. Porto Alegre: Sicredi, 2019.

SICREDI. O Programa A União Faz a Vida na Educação Infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Sicredi, 2019.

SICREDI. O Programa A União Faz a Vida: fundamentos teóricos e metodológicos. Porto Alegre: Sicredi, 2019.

SICREDI. O Programa A União Faz a Vida: estruturas e práticas formativas. Porto Alegre: Sicredi, 2019

KUNTZ, Antonio. Original Dewey. Minas Gerais, 2007.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2005.

EXPERIMENTOS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CINÉTICA QUÍMICA

Alane Feitosa de Macêdo¹, Francisco de Assis Pereira Neto², Vanderlan Feitosa de Macêdo³.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar o uso de experimentos com materiais alternativos no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Cinética Química. Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo com o público-alvo do tipo exploratória e descritiva com uma abordagem quali-quantitativa, no qual os participantes da pesquisa foram os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar São José em Aroeiras do Itaim-PI. No primeiro momento foi ministrado uma aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo de cinética química e os fatores que influenciam na velocidade das reações, depois foi aplicado o questionário (pré teste). No segundo momento, realizada uma aula experimental sobre o mesmo conteúdo da aula, logo após o mesmo questionário foi aplicado novamente (pós teste). Os resultados foram avaliados e verificou-se que os mesmos são bastante válidos e positivos quando comparado ao nível inicial que a turma se encontrava, pois houve um crescimento considerável na comparação do resultado do pré-teste para o pós-teste.

Palavras-chave: Experimentação; Materiais Alternativos; Cinética Química.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos químicos podem ser abordados através de três aspectos: macroscópico (fenomenológico), microscópico (teórico) e representacional (simbólico, equações, fórmulas) (DOS SANTOS FERNANDES, 2019). Esses níveis do conhecimento são fundamentais para que o ensino-aprendizagem de química seja significativo.

Dentre os conteúdos de química, a Cinética Química é considerada como de difícil compreensão, pois na maioria das vezes, as aulas são ministradas de forma tradicional, sem abordagem contextual e interdisciplinar.

No intuito de mudar este cenário, a experimentação tem ganhado destaque no decorrer dos anos como um dos principais aliados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de química, pois a partir da prática torna-se possível um melhor entendimento dos conteúdos de química que até então são considerados complicados para os discentes do ensino médio (ALMEIDA, 2015).

Porém, na educação básica, geralmente nas escolas da rede pública, existem muitas deficiências a serem supridas principalmente em relação a experimentação, pois são

encontradas várias dificuldades devido a pouca infraestrutura das escolas e falta de recursos financeiros.

Diante disso, o presente estudo tem como proposta, a realização de aulas práticas utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso que sejam viáveis de reproduzir em qualquer espaço escolar. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi avaliar o uso de experimentos com materiais alternativos no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Cinética Química.

REFERENCIAL TEÓRICO

- *O Ensino de Cinética Química*

A Cinética Química é um ramo da Físico-Química que estuda as transformações químicas que ocorrem em nosso cotidiano, e a velocidade no qual tais reações se processam, assim como os fatores que influenciam.

Por meio dos seus conteúdos é possível compreender melhor os fenômenos que acontecem ao nosso redor, pois a mesma está presente no nosso cotidiano no retardo e aceleração das transformações químicas. (DE SOUSA BATISTA, 2013).

Porém, o estudo dos conteúdos de cinética química é considerado muito complexo, devido aos cálculos matemáticos e da quantidade de fatores que influenciam na velocidade das reações. Assim como a falta de uma abordagem contextual e interdisciplinar.

As aulas de química muitas vezes são abordadas apenas de forma tradicional, sendo que o livro didático é na maioria das vezes o único recurso didático utilizado pelos professores e alunos. Dessa forma não ocorre interação do aluno com a disciplina, e conseqüentemente compromete no desempenho e aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, o professor tem que buscar métodos que possibilite a participação ativa dos alunos. Dentre diversas metodologias para a abordagem do conteúdo de Cinética Química, dessa forma as atividades experimentais tem ganhado destaque. (DE SOUSA BATISTA, 2013).

- *Experimentos de Química com Materiais Alternativos*

Muitos autores, dentre eles, Lisbôa (2015) apontou algumas razões para o uso pouco frequente da experimentação, dentre elas: a falta de laboratórios e/ou uso de espaços inadequados; laboratórios abandonados por falta de recursos; carência ou ausência de materiais, tais como equipamentos e reagentes; falta de preparo dos professores para realizar aulas experimentais; e pouco tempo na carga horária para preparar e realizar as atividades laboratoriais. (PITANGA; et al, 2019).

Porém, existe possibilidades para a realização dessas atividades experimentais no ensino de química, e uma delas é por meio da utilização de materiais alternativos. Essas aulas práticas adaptadas podem suprir com a ausência de equipamentos e reagentes padronizados no cumprimento da atividade pedagógica de ensino, além de auxiliar na conscientização ambiental e vincular com a teoria estudada e a vida a cotidiana do aluno (FREIRE, 2020).

Os experimentos com materiais alternativos são viáveis de ser realizados, pois muitos materiais são de fácil acesso e baixo custo. As substâncias podem ser encontradas em farmácias e supermercados, assim como os equipamentos podem ser confeccionados pelos próprios professores e/ou alunos durante a exposição do conteúdo dentro do laboratório ou da própria sala de aula. Nesse caso, é considerada uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de química (GUEDES; et al, 2017).

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para levantar os trabalhos mais relevantes dos últimos anos. Posteriormente foi realizado uma pesquisa de campo com o público alvo, do tipo exploratória e descritiva, para isso foi adotado uma abordagem quali-quantitativa

Os participantes da pesquisa foram 11 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar São José localizada no município de Aroeiras do Itaim-PI. Em relação a proposta didática, foi escolhido o conteúdo de cinética química no qual faz parte da área da físico-química, geralmente estudado no 2º ano do ensino médio.

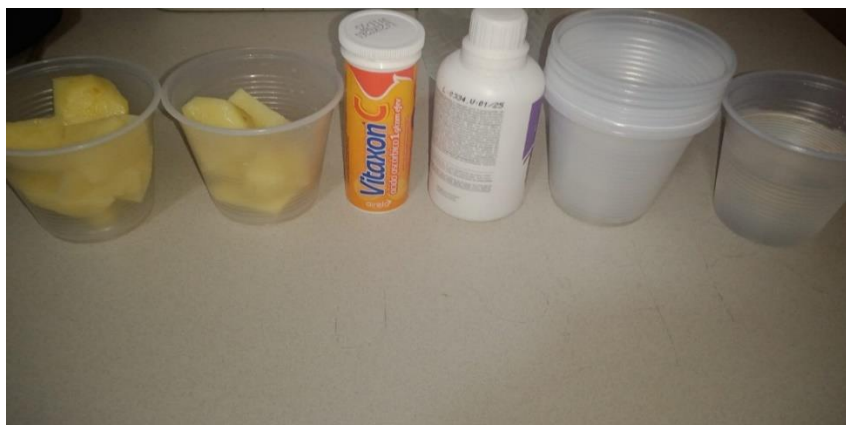
A pesquisa foi realizada nas seguintes etapas:

No primeiro momento, foi ministrado uma aula expositiva e dialogada sobre o conteúdo de cinética química e os fatores que influenciam na velocidade das reações. depois foi aplicado o questionário de avaliação do conteúdo (pré teste).

No segundo momento, realizada uma aula experimental sobre o mesmo conteúdo da aula expositiva (cinética química e os fatores que influenciam na velocidade das reações). No qual foram feitos dois experimentos: análise da velocidade da dissolução de comprimidos efervescentes de vitamina C (parte A-superfície de contato; parte B- temperatura; parte C-concentração dos reagentes) e a catalise das batatas. Os mesmos foram realizados em sala de aula sob supervisão da professora, com as devidas medidas de proteção.

Logo após a atividade experimental, o mesmo questionário (pós teste) que foi aplicado na aula expositiva, foi aplicado novamente para testar e comparar a aprendizagem adquirida pelos alunos por meio da experimentação.

Figura 1- Materiais utilizados durante a atividade experimental



Fonte: Autoria Própria, 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do questionário foi feita uma avaliação da aprendizagem do conteúdo de cinética química, no qual o objetivo foi comparar a aprendizagem adquirida pelos alunos antes e após a aula experimental, dessa forma os dados estão organizados em pré e pós teste.

No quadro a seguir apresenta as respostas da primeira pergunta:

Quadro 1- Respostas de alguns alunos no pré e pós teste referente a Q1” O que você entende por Cinética Química?”

Aluno 01-Pré Teste	Nada	7x
Aluno 02-Pré Teste	Fatores que influenciam na velocidade das reações	2x
Aluno 03-Pré Teste	Temperatura, catalisadores	2x
Aluno 01-Pós Teste	Estuda a velocidade das reações	2x
Aluno 02-Pós Teste	Estuda a velocidades das reações e os fatores que afetam na velocidade das reações	5x
Aluno 03-Pós Teste	São fatores que afetam a velocidade das reações	4x

Fonte: Autoria Própria, 2022.

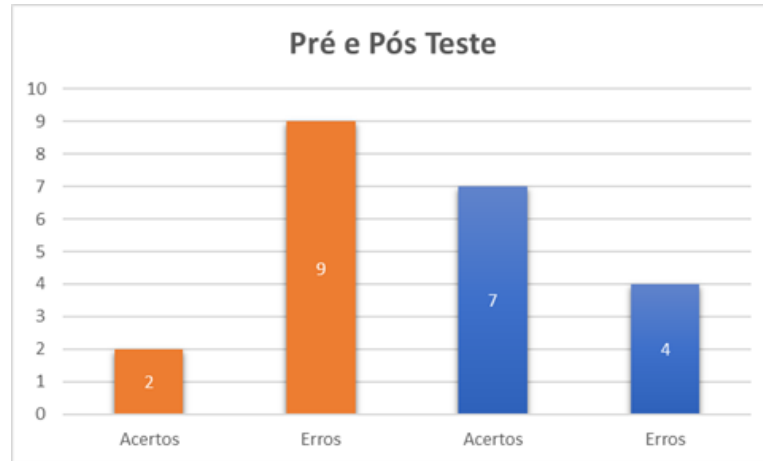
Como pode ser observado, no pré teste, apenas com a aula teórica, a maioria dos alunos responderam que não compreendia nada ou quase nada do conteúdo de cinética química; outros alunos responderam que compreendia sobre os fatores que influenciava na velocidade das reações; já alguns citaram que de cinética química entendia sobre a temperatura e uso de catalisadores.

Logo depois da aula experimental, os alunos puderam visualizar melhor a ocorrência das reações químicas. No pós teste, a maioria dos alunos responderam que a cinética química estuda a velocidade das reações, e também os fatores que afetam na velocidade das reações. Portanto, após a atividade experimental, os alunos conseguiram compreender do que se tratava o estudo de cinética química.

Na segunda pergunta: Quando se dispõe de dois comprimidos efervescentes; um em forma de pastilha (normal), e o outro triturado (pó), e cada um é colocado em dois copos de água na mesma quantidade. Observa-se que o comprimido triturado se dissolve mais rápido que o comprimido não triturado. Qual fator influencia na velocidade da reação?

- a) Temperatura;
- b) Superfície de contato;**
- c) Uso de catalisadores;
- d) Concentração dos reagentes;

Gráfico 1- Quantidade de erros e acertos dos alunos no pré e pós teste na Q3 sobre a influência da superfície de contato.



Fonte: Autoria Própria, 2022.

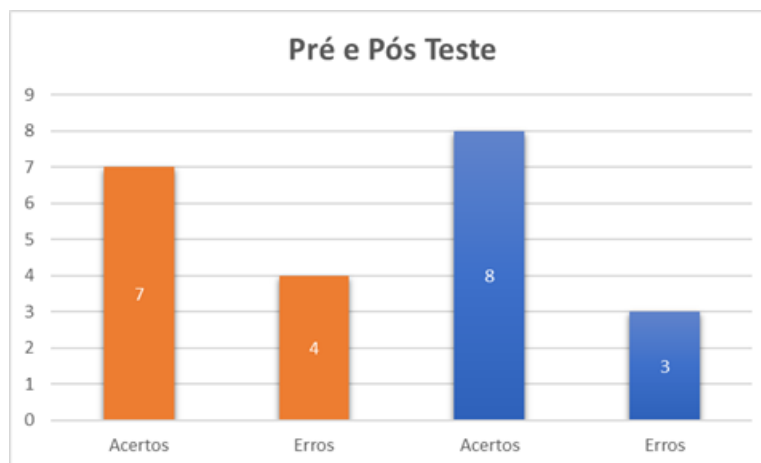
Como mostrado no gráfico, houve um aumento no número de acertos na questão apresentada, em que a resposta correta é que superfície de contato é o fator responsável na velocidade da reação.

Muitas vezes os erros acontecem devido a maioria das vezes os alunos não compreenderem do que se trata o conceito superfície de contato. Entretanto, a visualização do fenômeno facilitou na compreensão e identificação do fator que influenciou na velocidade da reação.

Na terceira pergunta: Quando você se dispõe de três comprimidos efervescentes; um comprimido é colocado num copo de água em temperatura ambiente, outro comprimido é colocado num copo de água gelada, e outro num copo de água quente. Observa-se que o comprimido se dissolve mais rápido no copo que contém água quente. Qual fator influencia na velocidade da reação?

- a) Temperatura;
- b) Superfície de contato;
- c) Uso de catalisadores;
- d) Concentração dos reagentes.

Gráfico 2- Quantidade de erros e acertos dos alunos no pré e pós teste na Q4 sobre a influência da temperatura.



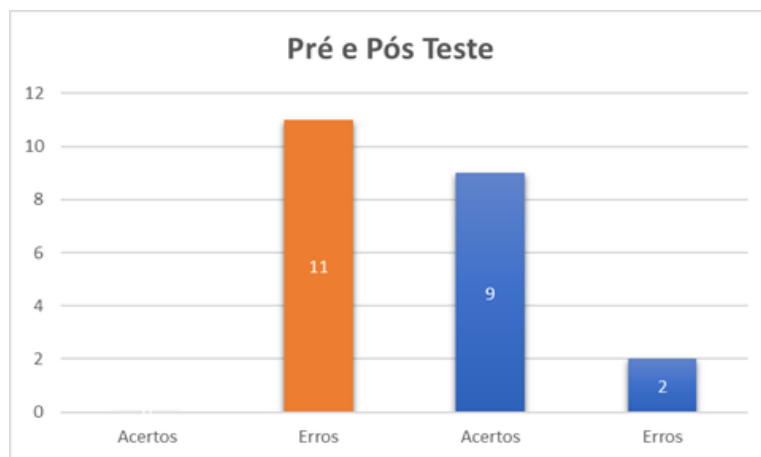
Fonte: Autoria Própria, 2022.

Como pode ser visto no gráfico, apenas 1 aluno mudou de opinião após a prática. Apesar da quantidade de acertos ter sido significativa desde o pré teste, esperava-se que após o experimento, todos os alunos respondessem corretamente no pós teste, já que a temperatura está presente em nosso dia a dia de forma tão visível, com isso o experimento apenas iria reforçar os seus conhecimentos prévios. Porém os erros podem ser justificados devido estes alunos não ter observado que cada copo de água estava em temperaturas diferentes (temperatura ambiente, frio, quente), sendo a temperatura quente o fator responsável pela rapidez da reação.

Na quarta pergunta: Quando você coloca a mesma quantidade de água em dois copos; e adiciona simultaneamente um comprimido num copo, e dois em outro copo. Observa-se que a reação ocorre de forma mais rápida no copo que contém dois comprimidos. Qual fator influencia na velocidade da reação?

- a) Temperatura;
- b) Superfície de contato;
- c) Uso de catalisadores;
- d) **Concentração dos reagentes;**

Gráfico 3- Quantidade de erros e acertos dos alunos no pré e pós teste na Q5 sobre a influência da concentração dos reagentes



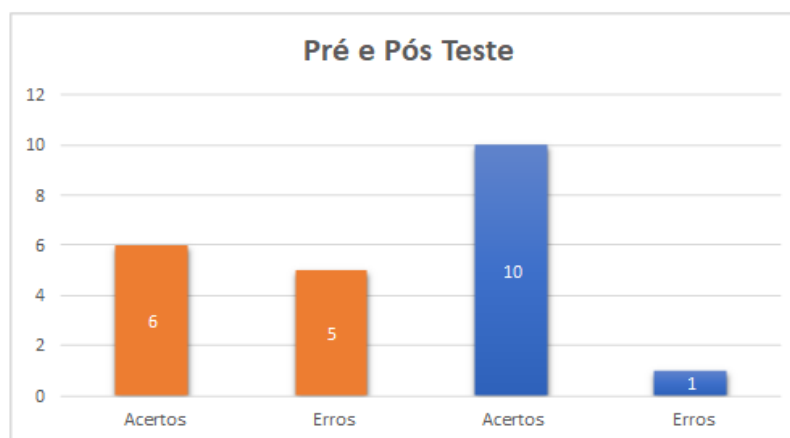
Fonte: Autoria Própria, 2022.

Todos os alunos (100%) erraram a questão no pré teste, os mesmos confundiram concentração do reagente com uso de catalisadores. Logo após o experimento, 82%, quase todos os alunos (9 de 11) conseguiram responder de forma correta a questão, no qual conseguiram identificar que a concentração dos reagentes é o fator responsável na rapidez da dissolução do comprimido na questão apresentada.

Na quinta pergunta: Quando você coloca nos pires; um pedaço de batata crua e um pedaço de batata cozida, em seguida é aplicado três gotas de água oxigenada em cada pedaço. Observa-se que a reação acontece apenas no pedaço de batata crua. Qual fator influencia na velocidade da reação?

- a) Temperatura;
- b) Superfície de contato;
- c) **Uso de catalisadores;**
- d) Concentração dos reagentes;

Gráfico 4- Quantidade de erros e acertos dos alunos no pré e pós teste na Q6 sobre a influência do uso de catalisadores.



Fonte: Autoria Própria, 2022.

Logo depois do experimento, 1 aluno errou a questão. Sendo “o uso de catalisadores” a resposta correta da referida questão.

Os resultados foram avaliados e verificou-se que houve resultados bastante válidos e positivos quando comparado ao nível inicial que a turma se encontrava, pois houve um crescimento considerável na comparação do resultado do pré-teste para o pós-teste. A partir disso, pode-se constatar que a metodologia adotada, a partir de materiais alternativos de fácil acesso, proporcionou trabalhar conceitos químicos abstratos com recursos encontrados no cotidiano do aluno, obtendo um resultado significativo sem a necessidade de se ter equipamentos e reagentes laboratoriais.

De acordo com Gibin e Ferreira (2010), no ensino de química é importante trabalhar tanto o nível microscópico por meio de teorias, modelos, imagens, vídeos; assim como também o nível macroscópico por meio de experimentos, para que seja possível observar e manipular algo concreto. Dessa forma, os estudantes adquirem habilidades nos conceitos químicos e na resolução de questões.

Segundo Silva, Machado e Tunes (2010), quando uma atividade é desenvolvida num ambiente, seja um laboratório ou sala de aula, os alunos encontram-se envolvidos na atividade e experiência, as interações com os materiais permitem observar e compreender os fenômenos durante a atividade experimental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação dessa pesquisa, é possível averiguar que as aulas práticas podem ser realizadas mesmo que a escola não possui laboratório, os experimentos podem ser adaptados com materiais alternativos que tenham baixo custo e fácil acesso.

A metodologia aplicada nesse trabalho tem demonstrado eficaz no processo de ensino e aprendizagem, pois envolve os alunos através de atividades práticas desenvolvidas na própria sala de aula, sendo possível relacionar teoria/prática, facilitando na compreensão do conteúdo através da visualização dos fenômenos.

Após análise dos resultados, e também da postura participativa dos alunos durante a realização dos experimentos, conclui-se que as atividades experimentais mesmo aplicadas em sala de aula, com materiais alternativos encontrados no dia a dia, tem contribuído de forma significativa, potencializando a aprendizagem no conteúdo de química.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edmilson de Sousa. Proposta de atividades experimentais para o entendimento de conceitos de cinética química. 2015.

DE SOUZA BATISTA, Jhonnata; GOMES, Maria Graças. Contextualização, experimentação e aprendizagem significativa na melhoria do ensino de Cinética Química. 2020

DOS SANTOS FERNANDES, Lucas; DA SILVA, Samyr Pessoa; CAMPOS, Angela Fernandes. Concepções alternativas de estudantes do Ensino Médio sobre cinética química. In: **Nuevos retos en la enseñanza de las ciencias**. Educación Editora, 2019. p. 75-80.

FREIRE, Marcelo Moreira. Experimentos de química orgânica com materiais acessíveis, alternativos e de baixo custo. 2020.

GIBIN, B.G.; FERREIRA, L.H. A formação inicial em Química baseada em conceitos representativos por meio de modelos mentais. **Química Nova**, v. 8, n. 33, p. 1809-1814, 2010.

GUEDES, Luciano Dias Dos Santos et al. Experimentos com materiais alternativos: sugestão para dinamizar a aprendizagem de eletromagnetismo. 2017.

LISBÔA, Julio Cezar Foschini. QNEsc e a seção experimentação no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 198-202, 2015.

PITANGA, Ângelo Francklin et al. Pensar a experimentação no ensino de química: experimentos adaptados com materiais de fácil aquisição. 2019.

SILVA, R.R.; MACHADO, P.L.F.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In. SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O.A. (Ed). Ensino de Química em Foco. Ijuí: Unijuí; 231–265,

A CIDADE EDUCADORA NA PERSPECTIVA DE JAUME TRILLA BERNET: SIGNIFICANTE, SIGNIFICADOS E DIMENSÕES.

Alceli Ribeiro Alves¹, Adriane da Silva Schmidt²

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar os significados e dimensões propostas pelo pensador espanhol Jaume Trilla Bernet, na obra *Cidades Educadoras* (1997), para a análise da relação entre educação e cidade na perspectiva da chamada Agenda Urbana de Cidades Educadoras. A metodologia adotada consiste de pesquisa bibliográfica e documental. As proposições feitas por Trilla Bernet são sopesadas e discutidas no diálogo com outros teóricos que tratam da temática, em diferentes contextos e perspectivas, tais como Bonafé (2014), Tonucci (2015), Westheimer e Kahne (2004), entre outros. A análise nos permite concluir que a contribuição de Trilla Bernet é relevante principalmente no sentido de fornecer um modelo analítico que apresenta três dimensões distintas e complementares, articuladas em dois níveis de análise, permitindo reconhecer que a Cidade Educadora *per se* já educa, mas que, de maneira normativa, deve considerar alguns critérios fundamentais com o objetivo de otimizar sua projeção educativa.

Palavras-chave: cidade, educação, cidade educadora.

INTODUÇÃO

O cenário atual da educação vem nos mostrando que ensinar e aprender ganham novos contornos e desafios, de modo que a via exclusiva da educação formal não é mais suficiente, tampouco as formas tradicionais de educar. (SILVA, 2019). Dessa forma, é imprescindível “ampliarmos o nosso olhar para a concepção do que é educação em termos da existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social” (ZITKOSKI, 2006, p.11).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as possibilidades e processos de construção de aprendizagens em diferentes contextos, na relação com o meio, no cotidiano da vida das pessoas nas cidades. Essas novas maneiras de pensar a educação com o olhar voltado para a relação entre educação e cidade surge de maneira revigorada a partir da Carta das Cidades

¹ Centro Universitário Internacional UNINTER (UNINTER). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER).

² Centro Universitário Internacional UNINTER (UNINTER). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT-UNINTER).

Educadoras, também conhecida como Declaração de Barcelona, de 1994, no âmbito da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

A AICE é uma associação com sede na Espanha e que busca fortalecer, discutir e explorar a Agenda Urbana da Cidade Educadora, bem como ampliar o número de cidades envolvidas com ações que potencializam a educação no território urbano.

Tal movimento data no final do século XX, com a fundação da AICE, e vem crescendo consideravelmente ao longo dos anos, com a inserção de novas cidades signatárias (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 14). Apesar da existência de diversos projetos, publicações e práticas exitosas conduzidas sob a bandeira dessa Agenda, há ainda muito espaço para inovações e, portanto, diversas lacunas de pesquisa a serem preenchidas (ALVES; CASTANHEIRA, 2021).

A Carta das Cidades Educadoras é documento basilar dessa agenda, trazendo um “conjunto de diretrizes e recomendações sobre o direito de viver em um espaço urbano que tem na educação a sua grande estratégia de desenvolvimento” (MOLL; CORÁ; DA SILVA, 2022, p.1).

De uma perspectiva que gera inovação na educação e nas cidades, e ao mesmo tempo se propõe a integrar educação formal, informal e não formal, surge o conceito de Cidade Educadora. A cidade educadora pode ser entendida como significante de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal, “que se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e ativo que diz respeito, não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e coletividades” (BELLOT, 2013, p.19).

Na lição de Trilla Bernet (1997), a verdadeira cidade educadora então, é aquela que acolhe e articula a chamada educação formal, não formal e informal, e é “resultado da dialética entre o que se ordena pedagogicamente e a inevitável chance de encontros e experiências educativas que são produzidas pela hipercomplexidade do meio urbano” (ibid, p.22).

Com essas considerações em mente, este artigo se propõe a analisar os significados e dimensões propostas pelo pensador espanhol Jaume Trilla Bernet, na obra Cidades Educadoras (1997), para a análise da relação entre educação e cidade na perspectiva da chamada Agenda Urbana de Cidades Educadoras. A metodologia adotada consiste de pesquisa bibliográfica e documental.

A PERSPECTIVA DE JAUME TRILLA BERNET

Assim como nas demais perspectivas sobre Cidades Educadoras, Trilla Bernet reconhece o potencial e essencialidade da formação integral, permanente e ao longo da vida. Na relação entre educação e cidade, segundo ele, a aprendizagem é possível a partir do aprender **na cidade**, aprender **da cidade** e aprender **a cidade**.

Trilla Bernet aponta três dimensões para olharmos a cidade quando a relacionamos com os processos educativos, a saber:

A cidade, em uma perspectiva educativa, pode ser considerada a partir de três dimensões distintas, mas complementares. Em primeiro lugar como entorno, contexto ou contida de instituições e acontecimentos educativos: ´educar-se ou aprender na cidade´ seria o lema que descreve esta dimensão. Em segundo lugar, a cidade é também um agente, um veículo, um instrumento, um emissor de educação (aprender da cidade). E em terceiro lugar, a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem: aprender a cidade. De fato, se trata de três dimensões conceitualmente diferentes e que em algumas ocasiões convém diferenciar por motivos metodológicos, mas que na realidade se dão notavelmente mescladas: quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la. (TRILLA BERNET, 1990, p.16)

Assim, definem-se três dimensões: a cidade como **entorno**, **agente** e **conteúdo educativo**, respectivamente. Para cada uma dessas, como bem observa Barbosa (2019), o modelo distingue dois níveis. O primeiro é o descritivo, que enumera os recursos educativos existentes, os conhecimentos, atitudes e valores que se ensinam, e como se aprende espontaneamente na cidade. O segundo é o nível projetivo, que propõe, para cada dimensão, uma série de critérios pedagógicos buscando otimizá-las. A seguir trataremos de cada uma dessas três dimensões e níveis contidos no modelo proposto por Trilla Bernet.

APRENDER NA CIDADE

A cidade neste contexto engloba o mapa estrutural da cidade e as instituições que fazem parte dessa rede de aprendizagem, seja no plano formal, não formal ou informal. Nessa dimensão considera-se que a cidade é “um recipiente de uma educação múltipla e diversa,

positiva e negativa, que se espalha pela maioria de seus espaços”. (TRILLA BERNET, 1997, p. 20). Dessa forma, o autor nos chama a atenção para o fato de que a educação enquanto processo está atrelada a outros processos sociais envolvendo vivências cotidianas e que, portanto, envolvem museus, zoológicos, bibliotecas, atividades recreativas, etc.

De maneira mais ampla, Trilla Bernet defende que aprender na cidade é um processo que engloba diversas instituições não formais que também cumprem seu papel educativo. Estas instituições e equipamentos que partilham conscientemente a tarefa educativa com outras instituições formais são um elemento importante para a integração da educação no tecido social, na formação cidadã.

Uma aplicação do modelo contendo dimensões e níveis de análise propostos por Trilla Bernet é possível a partir de um olhar para a educação para e pela cidadania (GADOTTI, 2005; 2013), onde a escola traz suas contribuições com conteúdos estruturados (BACILA, 2021) e pedagogias ordenadas (TRILLA BERNET, 1997).

Para a escola assume importante papel na educação para a cidadania no sentido de despertar em crianças e jovens o interesse sobre o que é uma “boa cidadania” e “o que os bons cidadãos fazem”. É possível reconhecer que tal perspectiva permite uma projeção da Cidade Educadora, integrando educação formal, não formal e informal.

Westheimer e Kahne (2004) estabelecem três visões do que significa “bom” cidadão e “boa cidadania”. A primeira visão entende que a cidadania só pode ser bem exercida quando o cidadão se entende como “pessoalmente responsável” pelas mudanças que podem ser promovidas em sua comunidade. A segunda considera a cidadania “participativa”, que pode ser realizada a partir do voluntariado, serviço comunitário¹, abrangendo outras pedagogias. Por fim, a terceira visão, a da cidadania “orientada para a justiça social”, quando se busca promover mudanças nas comunidades, por meio de ações individuais ou coletivas.

Mais recentemente, e com forte apelo para que as escolas se tornem mais envolventes, democráticas e educativas, Westheimer escreveu uma obra que se propõe a discutir sobre as mais variadas e poderosas maneiras de ensinar crianças, jovens e adultos a se engajar criticamente, a pensar sobre questões sociais e de participar de um debate autêntico que reconheça que adultos inteligentes podem ter opiniões diferentes (WESTHEIMER, 2015).

¹ Entendido aqui como uma abordagem educacional que combina objetivos de aprendizagem com serviço comunitário, na perspectiva anglo-saxã de service learning.

Assim como em Westheimer e Kahne (2004), a proposição de Trilla Bernet encontra interseção com a visão de educação pensada por Horn e Staker (2015). A partir da análise da obra de Horn e Staker (2015) se percebe que a aprendizagem na cidade pode servir como uma proposta metodológica que contribui no sentido de acabar com o tédio assinalado por estudantes, ao mesmo tempo em que procura reduzir o abandono escolar.

APRENDER DA CIDADE

Nessa perspectiva do aprender da cidade é possível se pensar a cidade como potencial de múltiplos processos de construção de saberes, explorando a ideia “da cidade como currículo” (BONAFÉ, 2010). Nessa perspectiva, a proposta de Bonafé vem ao encontro do modelo proposto por Trilla Bernet, na medida em que a cidade educadora contém recursos educativos (aprender na), agentes (aprender da) e como objeto (aprender a).

Trilla Bernet (1997) nos faz refletir sobre o fato de haver na cidade um currículo que está oculto. “Este Currículo implícito da cidade é o conjunto contraditório formado pelo que ela nos transmite: elementos da cultura, modos de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, desejos” (TRILLA BERNET, 1997, p.29).

Portanto, percebe-se que os valores aprendidos e pelos quais se constituem como parte da vida cotidiana dos habitantes das cidades acabam por influenciar e moldar o comportamento dos indivíduos. Mas, como bem discute Bellot (2015), quando se refere ao preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras, a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, que também nela podem incidir forças e inércias deseducadoras. Em outras palavras, “a cidade é educadora quando imprime esta intencionalidade à forma como se apresenta aos seus cidadãos”.

A partir desse olhar, Trilla Bernet (1997), nos fala sobre a importância de uma cidade que deseja assumir-se como verdadeira e positivamente educadora, devendo primeiramente elucidar este currículo implícito. Ou seja, identificar o conteúdo da mesma. A Cidade Educadora como projeto de formação para a cidadania, deve ser capaz de transformar esse currículo implícito em um currículo desejável, uma vez identificados os conteúdos que se transmite na cidade, para submetê-los a um processo de seleção: Na proposta de Jaume, é necessário “afastar os indesejáveis e promover os que condizem com a formação de uma cidadania democrática, pacífica, tolerante, igualitária, justa e solidária” (TRILLA BERNET, 1997, p.29).

APRENDER A CIDADE

Uma leitura da cidade que nos permita superar os limites do superficial, para aprender verdadeiramente de forma a intervir. “Aqui não podemos nos estender na exposição de metodologias e recursos didáticos para o conhecimento da cidade e desenvolver certas atitudes em relação a ela” (TRILLA BERNET, 1997, p. 31). Dessa forma o autor enfatiza a importância de experiências diretas com o ambiente, no cotidiano da cidade, não mediado, mas sim percebido e vivido pelas crianças.

A obra de Tonucci (2015) é importante nesse contexto, sobretudo para privilegiar a leitura da cidade a partir do olhar da criança. Mas, para tanto, ressalta o autor italiano, a primeira e mais importante ação que deve ser empreendida é “dar às crianças o papel de protagonistas, dar-lhes a palavra, permitir que expressem opiniões, e os adultos se colocarem em atitude de ouvi-los, de querer compreendê-los, com a vontade levar em consideração aquilo que dizem”. (ibid, p.58). Nessa perspectiva, aprendizagem na cidade é capaz de colocar a criança como paradigma de uma cidade para todos, num processo de inclusão, autonomia e gestão participativa.

Conhecer a cidade primeiramente, para podermos compreender sua história e o fato de que “aprender a cidade também quer dizer aprender que esta não é um objeto estático, mas sim um sistema dinâmico evolutivo” (TRILLA BERNET, 1997, p.32). Por conseguinte, compreender esse movimento constante, o movimento da vida cotidiana, que avança constantemente e nos permite pensar e repensar a cidade que desejamos melhorar, que nos permite refletir acerca das mudanças e necessidades da qual todos somos participantes e co-responsáveis neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta inovadora apresentada por Cidade Educadora, que visa integrar educação formal, não-formal e informal, com o olhar destinado a todos os que a habitam a cidade, TRILLA BERNET, (1997) nos apresenta três dimensões para pensarmos a educação na perspectiva do processo educativo: Aprender (na), aprender (da) e aprender (a) cidade.

Ao apresentar essas dimensões, o autor amplia a capacidade de refletirmos sobre a cidade, e as possibilidades de produção de saberes nesse contexto, em meio aos acontecimentos experienciados na vida cotidiana dos sujeitos. Considerando este fato, observamos que são

aspectos importantes a serem observados para o ressignificar da escola na contemporaneidade, ampliando a relação com os territórios da cidade para processos de ensino-aprendizagem, uma vez que, empoderam sujeitos em formação.

Conforme exposto neste trabalho, aprender a fazer a leitura da cidade promoverá e capacitará o desenvolvimento de uma consciência autônoma, com força capaz de envolver indivíduos para atuar e intervir como cidadão participante do processo dinâmico da vida da cidade.

Assim sendo, entendemos que a Cidade Educadora ao promover projetos que permitam a formação para a cidadania, atua para promover a transformação do currículo oculto em desejável, para o bem dos seus habitantes, trabalhando para a construção de uma sólida base que promove a cidadania global, a partir das cidades que educam.

REFERÊNCIAS

Artigo de revista:

ALVES, Alceli Ribeiro, CASTANHEIRA, Nelson. P. (2021). Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras. **Revista Intersaberes**, 16(39), 987-1016.

BACILA, M. S. (2021). Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, 16(39), 1034-1048. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2207>

MOLL, Jaqueline; CORÁ, Elsio José; DA SILVA, Márcio Tascheto. CIDADES EDUCADORAS: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalume**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, jan. 2022. ISSN 2763-9916.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Instituto Internacional dos Direitos da Criança. Sion, 18 out. 2005. Disponível em:

SILVA, Marcio Tascheto da. Da universidade à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: AICE. Espaços urbanos e cidades educadoras. Caderno de debate n. 5. Rosário, Argentina. 2019. p. 27-31.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American educational research journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004.

ZITKOSKI, Jaime J. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 9-18, jan./jun. 2006

Apresentação em evento:

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, Espanha, 2020.

Monografia, dissertação ou tese:

BARBOSA, Soluanny H. **Cidades que educam**: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público. 2019. 195f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano)- Setor de Tecnologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Livros:

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades Educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: Intersaberes, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Penso, 2015.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Editorial Graó, 2015.

WESTHEIMER, Joel. **What kind of citizen?:** educating our children for the common good. Teachers College Press: Nova Iorque, 2015.

Capítulo de Livro:

BELLOT, Pilar F. Cidades Educadoras, uma aposta de futuro. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. Impressão: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal). 2013. P.17-22.

BONAFÉ, Jaume Martínez. *La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad*. In: SACRISTÁN, José Gimeno.(Ed). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

TRILLA BERNET, J. Introdução. In: E. A. Educadores. **La Ciudad Educadora. La Ville Éducatrice Barcelona**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

TRILLA BERNET, Jaume. Cidades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA PROFISSÃO DOCENTE FRENTE A EXPANSÃO DA EAD NO RIO GRANDE DO NORTE

Aldeíze Bonifácio da Silva

RESUMO

O presente trabalho que versa sobre a Educação a Distância no Rio Grande do Norte objetiva refletir sobre a profissão docente frente a expansão dessa modalidade de ensino no estado. A pesquisa se justifica pelo número crescente de instituições, polos, vagas e matriculados no Rio Grande do Norte, o que demanda reflexões sobre o fazer docente, as necessidades profissionais vigentes e a formação dos indivíduos no cenário em tela. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos apontam a necessidade da conformação de uma identidade educacional para essa modalidade de ensino que impulse a busca por novas formas de pensar e contribua com o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

Palavras-chave: Sociedade da informação, educação a distância, formação docente.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) remonta o século XVIII com os cursos por correspondência, todavia, no transcurso do tempo essa modalidade de ensino ganha outros contornos que ultrapassam a sua concepção original (HOLMBERG, 1995). Contemporaneamente novas tecnologias foram agregadas ao EaD possibilitando uma melhor aprendizagem a partir da utilização de diferentes recursos audiovisuais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Segundo o Decreto 9.057 de 2017, em seu Art. 1º, a EaD é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), e envolve também a qualificação dos profissionais da educação, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, para que os estudantes possam desenvolver suas atividades em lugares e tempos distintos (BRASIL, 2017).

No Brasil, o processo de solidificação da EaD teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Inicialmente, essa modalidade de ensino era ofertada por instituições públicas e, depois, em 2002, houve a adesão do setor privado da educação, passando a ser um “objeto” na disputa do mercado educacional (GIOLO, 2008). No contexto brasileiro a EaD possui uma forte relação com a formação docente, e tem como marco o projeto governamental LOGOS orientado para a formação de professores leigos de 1973 (KENSKI, 2010).

Isto posto, o presente trabalho busca refletir sobre a profissão docente frente a expansão da EaD no Rio Grande do Norte (RN), e se justifica pelo número crescente de polos educacionais, vagas e matriculados nessa modalidade de ensino, o que demanda reflexões sobre os desafios do fazer docente, as necessidades profissionais vigentes e a formação docente no cenário em tela.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Trabalhamos a partir da leitura de autores que versam sobre a EaD no país e no

RN associada a análise de dados estatísticos sobre essa modalidade de ensino disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Dentre os principais autores consultados estão: Holmberg (1995), Cortella (1997), Lévy (1999), Giolo (2008), Cortelazzo (2009), Kenski (2010), Paiva (2018), entre outros.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO RIO GRANDE DO NORTE

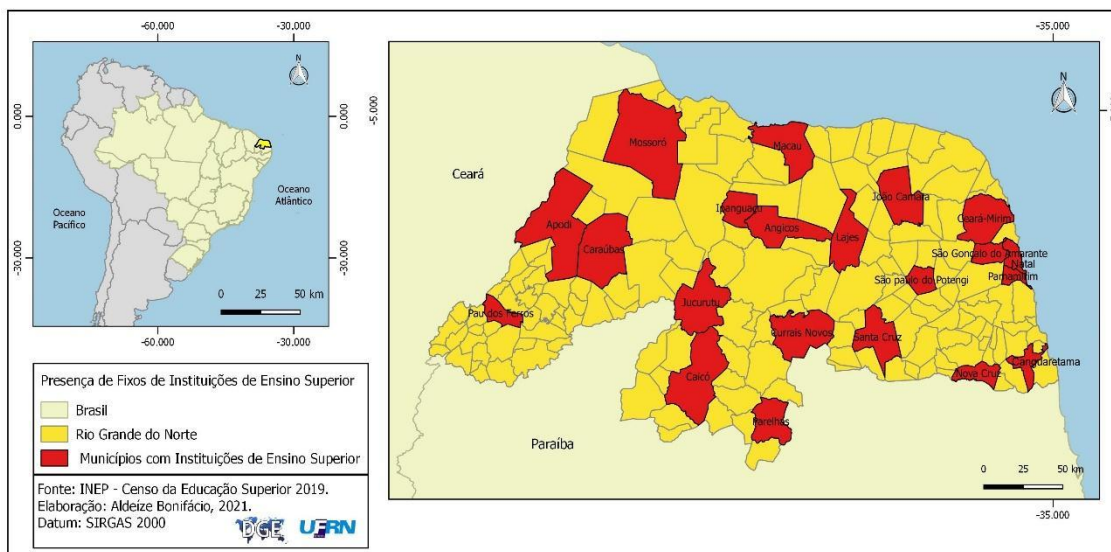
Porto, Neves e Machado (2012) apontam o desenvolvimento acelerado de altas tecnologias como o principal motivo para a expansão de cursos EaD e para que essa modalidade de ensino tenha se conformado como uma das novas possibilidades para a formação continuada de professores nas últimas décadas.

Segundo a ABED (2020), a modalidade a distância atinge, sobretudo, os cursos de graduação, com destaque para as licenciatura e pós-graduação *lato sensu*, áreas preponderantes tanto nas instituições públicas quanto privadas. Nessa perspectiva, “a universalização do ensino no país a partir da década de 1990 explica o aumento da procura pelas licenciaturas, pois se fez necessária a criação de mais professores para atender a demanda que surgiu a partir desse processo” (CARNEIRO; RODRIGUES, 2014, p. 2).

No RN a ampliação da EaD ocorre, sobretudo, a partir de 2005, e tem como principal agente institucional a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que por meio da adesão de Políticas Nacionais de Educação a Distância disponibiliza cursos vinculados a um programa de pró-licenciatura voltado para a formação de professores, abarcando especificamente, os cursos de Física, Química e Matemática. Posteriormente, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ocorreu a expansão na oferta de outros cursos de graduação nessa modalidade (DANTAS; TROLEIS; MORAIS, 2012).

Quando nos debruçamos sobre a espacialização dos fixos de instituições de Ensino Superior, observamos que existe uma concentração desses equipamentos em determinados municípios do território potiguar, conforme exposto na Figura 1. Em 2020 existiam 28 instituições de Ensino Superior no RN, sendo 15 localizadas na capital e 13 no interior, 4 públicas e 24 privadas (INEP, 2020), o que perante a extensão territorial do RN reflete o acesso desigual à Educação Superior no estado.

Figura 1 – Presença de fixos de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Norte – 2019.



Fonte: Acervo da autora (2022).

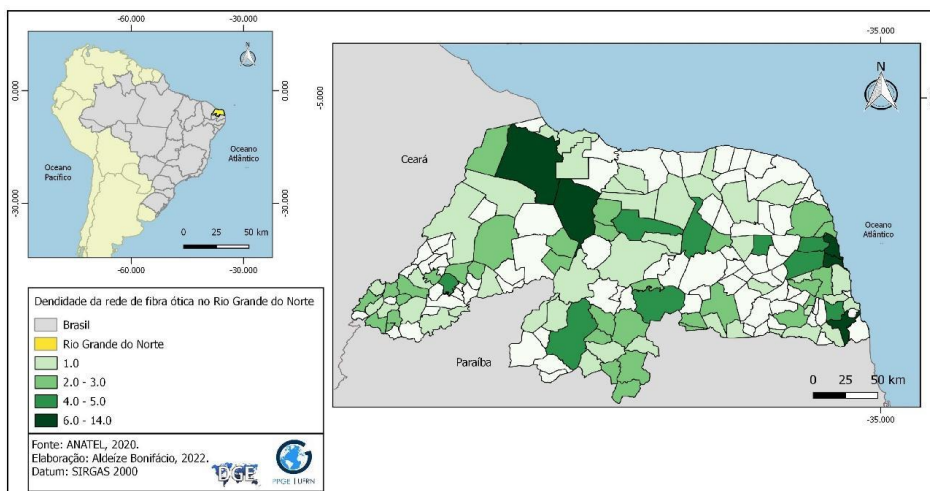
Nesse contexto, os polos de EaD possuem papel estratégico para que a população do estado adentre ao Ensino Superior. Segundo orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os polos de EaD devem se localizar em municípios de porte médio que possuam uma população entre 20 e 50 mil habitantes, sendo que em seu território não exista fixos de instituições pública de nível superior que possibilite que a sua população acesse ao Ensino Superior de forma gratuita.

Segundo Dantas, Troleis e Moraes (2012, p. 119),

A efetivação da educação a distância está associada às condições de distribuição e acesso às redes de transmissão da informação por meio de cabos, vias, satélites e ondas que se espalham e criam raízes flutuantes no território nacional. Tal flutuação resulta das condições de espacialização dessas redes, que se diferenciam e estabelecem áreas geográficas mais acessíveis e menos acessíveis a esse tipo de modalidade de ensino.

Desta forma, quando nos debruçarmos sobre a infraestrutura técnica da rede de telecomunicações no RN, sobretudo, no que tange a *internet* banda larga, observamos uma densidade técnica diferencial que elege determinadas porções territoriais no estado como áreas potenciais para a implantação da EaD, conforme expresso na Figura 2. As áreas que apresentam uma maior densidade técnica são aquelas que já apresentam fixos de instituições de Ensino Superior, sendo as de nível intermediário aquelas nas quais se estabelecem as ramificações da rede educacional através dos polos EaD.

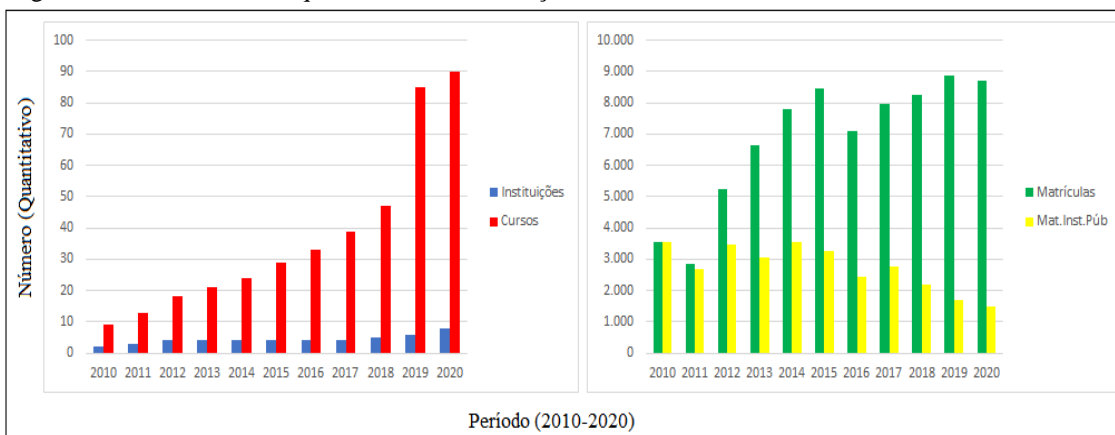
Figura 2 – Densidade da rede de fibra ótica no Rio Grande do Norte – 2020.



Fonte: Acervo da autora (2022).

Dados do INEP (2020) referentes ao período entre 2010 e 2020 apontam uma crescente da EaD no contexto potiguar, com o aumento no número de instituições, polos e cursos ofertados, conforme exposto na Figura 3. Em síntese, a EaD no estado é marcada pela predominância de instituições privadas, que em 2020 contabilizavam 212 dos 244 polos Ead no RN e 31.314 das 32.807 matrículas nessa modalidade de ensino.

Figura 3- Gráficos sobre o quantitativo de instituições, cursos e matrículas da EaD no RN – 2010 a 2020.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre as principais instituições de Ensino Superior que atuam com essa modalidade de ensino, temos: no âmbito público, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); no privado, a Universidade Potiguar (UNP), o Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN), o Centro Universitário FACEX (FACEX) e a Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP).

DESDOBRAMENTOS DA EXPANSÃO DO EAD NO RIO GRANDE DO NORTE: REFLEXÕES SOBRE O SER E O FAZER DOCENTE

A expansão da EaD no RN, na qual temos o crescente número de instituições de ensino, cursos e matrículas nessa modalidade de ensino, e a predominância do setor privado em detrimento do público, possuem desdobramentos que colocam em xeque a formação e a atuação docente nessa conjuntura, pois a maior procura pela EaD alicerçada na premissa de adaptação a diferentes realidades “aumenta ainda mais a responsabilidade dos profissionais que atuam nesta modalidade educacional” (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 16).

A estrutura didática da EaD alicerça-se a partir do conhecimento e da prática pedagógica como uma unidade indissociável que envolve as relações entre docentes, entre docentes e alunos e alunos entre si (CORTELAZZO, 2009). A atividade do professor estará “centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: no incitamento à troca dos saberes, na mediação relacional e simbólica, na pilotagem personalizada dos recursos de aprendizagem” (LÉVY, 1999, p. 171).

Dantas e Troleis (2013, p. 263), afirmam que “na EaD o estímulo à aprendizagem colaborativa, a navegação hipertextual, a orientação em um espaço flexível coloca em xeque as formas convencionais de ensinar e aprender que utilizam ambientes fixos, saberes rígidos e práticas repetitivas”.

Todavia, Paiva (2018) chama a atenção para o fato de que a EaD tem buscado seu próprio caminho, sua identidade educacional, tendo em vista que atuar nessa modalidade de ensino é se desprender de práticas formativas cristalizadas em busca de novas formas de pensar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, ultrapassar os cenários circunscritos por práticas condutivistas em prol de práticas interacionistas no fazer docente nessa modalidade de ensino. Portanto, se faz necessário a interatividade, o diálogo e a reflexão nesse campo de tensão e conflito que conforma a EaD.

Para o referido autor, existem determinados aspectos que são inerentes a essa modalidade de ensino, como por exemplo, o atendimento em larga escala e os processos de comunicação mediatizados pela linguagem escrita que requerem do docente conhecimentos/habilidades específicas que não são tratadas nos cursos formativos. Outro ponto importante é a participação de tutores que dividem a docência com os professores nos cursos EaD, tendo em vista que essa relação interfere diretamente na dinâmica do trabalho docente.

Dantas e Troleis (2013) apontam que o AVA possibilita um caminho potencial de interatividade na modalidade a distância. Contudo, apesar desse ambiente favorecer o compartilhamento de ideias e o acompanhamento dos alunos em distintas situações e temporalidades, ainda há uma visão distorcida do aluno quanto ao seu papel na EaD, que se materializa, sobretudo, quando nos debruçamos sobre uma das principais ferramentas disponíveis no AVA para a promoção de interatividade, os fóruns. Segundo os referidos autores,

De modo geral, a intervenção do aluno no fórum é muito baixa e está muito voltada à solicitação de respostas visando obter informações precisas sobre os conteúdos abordados em provas, datas para entrega de trabalhos, dúvidas sobre uso do ambiente. [...]. Há muitos casos em que a informação já veiculada passa a ser repetida, pois o sujeito procura obter uma resposta individual quando o ambiente favorece o uso coletivo. Verifica-se que as redundâncias evidenciam as contradições entre estrutura informacional e usuário. Isso porque, embora o ambiente esteja preparado para uma comunicação em rede ou rizomática, com quebra de hierarquias e projeção de múltiplas possibilidades de conexões e interações, os sujeitos que utilizam as ferramentas operam em um modelo cognitivo verticalizado, com estruturas ainda

rígidas e lineares. [...] É perceptível que o aluno age de modo bastante objetivo ao credenciar como seu interlocutor o professor, e não o seu colega. (DANTAS; TROLEIS, 2013, p. 263).

Tal cenário nos faz refletir sobre o tipo de formação docente fornecida pelas instituições de ensino, sobre como o ser docente e o fazer docente se constituem no contexto EaD, sobretudo, perante diferenças inerentes ao processo de transposição da experiência docente presencial para o ensino a distância e a emergência de um profissional advindo da EaD atuando nessa mesma modalidade.

Essas reflexões e tantas outras, nos permite vislumbrar uma ruptura que parte da recusa a ditadura dos fatos consumados, do presente aparentemente invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos. Segundo Cortella (1997, p. 139), “é preciso, reinventar, em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade docente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Educação a Distância no Rio Grande do Norte ressalta cada vez mais a importância de pensarmos sobre as estruturas postas, os modelos vigentes, os desafios docentes, seus limites e possibilidades. Os resultados obtidos apontam para a necessidade da conformação de uma identidade educacional para essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, se faz necessária a busca por novas formas de pensar que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem e desmistifiquem ideias cristalizadas e preconcebidas sobre a interação homem-máquina que lhe são inerentes, tendo em vista que apesar da interação na Educação a Distância ser remota, e em geral, assíncrona, o componente humano, a subjetividade e afetividade inerente ao processo de ensino e aprendizagem não podem ser relegados a segundo plano.

Desta forma, refletir sobre o fazer e o ser docente é um dos caminhos para forjar uma identidade para a Educação a Distância, de modo a melhorar a qualidade do ensino e possibilitar uma formação docente mais assertiva perante as demandas formativas, e também mercadológicas, que perpassam a atuação docente, sobretudo, frente a predominância do setor privado nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020. Curitiba: InterSaberes, 2022.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25/05/2017. Regulamenta o Art. 80 – Lei 9.394.** Brasília: DOU, 2017. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17?msckid=663802b8bc0811ec922872be62c7a805>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CARNEIRO, D. V.; RODRIGUES, V. Educação a distância: possibilidades e desafios. **Anais do Simpósio Internacional de Educação a distância.** São Carlos: UFSCAR, 2014. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufescar.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento:** reflexões sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em EaD.** Curitiba: IBPEX, 2009.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L. Entre rosas e espinhos: a avaliação e a educação a distância. **Revista Holos**, ano 29, v. 1, p. 256-267, 2013. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013228166a00d16767954285d8536fe1/REVISTA_HOLUS_ENTRE_ROSAS_E_ESPINHOS_2013.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L.; MORAIS, I. R. D. Entre pontos e conexões: o território-rede no Rio Grande do Norte a partir do EaD. **Revista de Humanidades**, v. 13, n. 31, p. 117-129, 2012. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201205712717f212_2012.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://unisantacruz.edu.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior- Educação a Distância (2010-2020)**. Brasília: Inep, 2022.

KENSKI, V. M. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/>. Acesso: 08 mar. 2022.

LÈVY, P. **Cibernética**. São Paulo: Loyola, 1999.

PAIVA, M.C. L. A docência na educação a distância: lições da prática. In: ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D.; TORRES NETO, J. C. (Org.). **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: quinze anos de prática**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018, p. 104-125.

PORTO, A. S.; NEVES, M. F.; MACHADO, M. J. **Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços**. Anais do 18º Congresso Internacional ABED de EaD, São Luís, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

POR QUE OS JOVENS RELUTAM EM ABRAÇAR A CARREIRA DOCENTE? FATORES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS DESSA DECISÃO

Aldeíze Bonifácio da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a profissão docente no contexto brasileiro, e objetiva analisar os fatores históricos e conjunturais que culminaram na resistência dos jovens à carreira docente. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos demonstram que o imagético associado a profissão docente e a desvalorização profissional, que são desdobramentos inerentes à própria concepção de educação vigente na sociedade contemporânea, são os principais fatores que fazem com que apesar do aumento do número de professores no país ainda existam mais vagas em cursos voltados a área de formação docente em instituições de ensino em detrimento de graduações em outras áreas formativas.

Palavras-chave: profissão docente, construção sociocultural, desafios históricos.

INTRODUÇÃO

Sim, o professor é fundamental para a sociedade e exerce um trabalho importante, nobre, gratificante e de muita responsabilidade. Mas, não, obrigado, não queremos ir para a sala de aula. (REVISTA DIGITAL NOVA ESCOLA, 2010, p. 7).

O fragmento com o qual iniciamos nossa reflexão, publicado na Revista Digital Nova Escola da Editora abril em 2010, coloca em relevo a resistência dos jovens em abraçar a carreira docente. Posicionamento que perpassa não somente as opções de escolha profissional que contemporaneamente se ampliaram, mas sobretudo, a imagem que se tem da docência enquanto atividade laboral.

Nessa perspectiva, o presente trabalho que versa sobre a profissão docente no contexto brasileiro, objetiva analisar os fatores históricos e conjunturais que contribuem para que os jovens relutem em seguir a carreira docente, e se justifica pela necessidade de reflexões que nos

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

auxilie na compreensão sobre “os encadeamentos que influenciaram e influenciam a profissão até os dias atuais (COSTA; SILVA, 2019, s/p)”.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores que se debruçam sobre o contexto educacional no país, sobretudo, no que compete a carreira docente, entre os quais: Santos (1971), Saviani (2004), Gatti (2014), Cericato (2016), Cury (2018), entre outros, e a documental com base em dados estatísticos sobre a Educação Brasileira e a Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos quais analisamos o recorte temporal de 2010 a 2018.

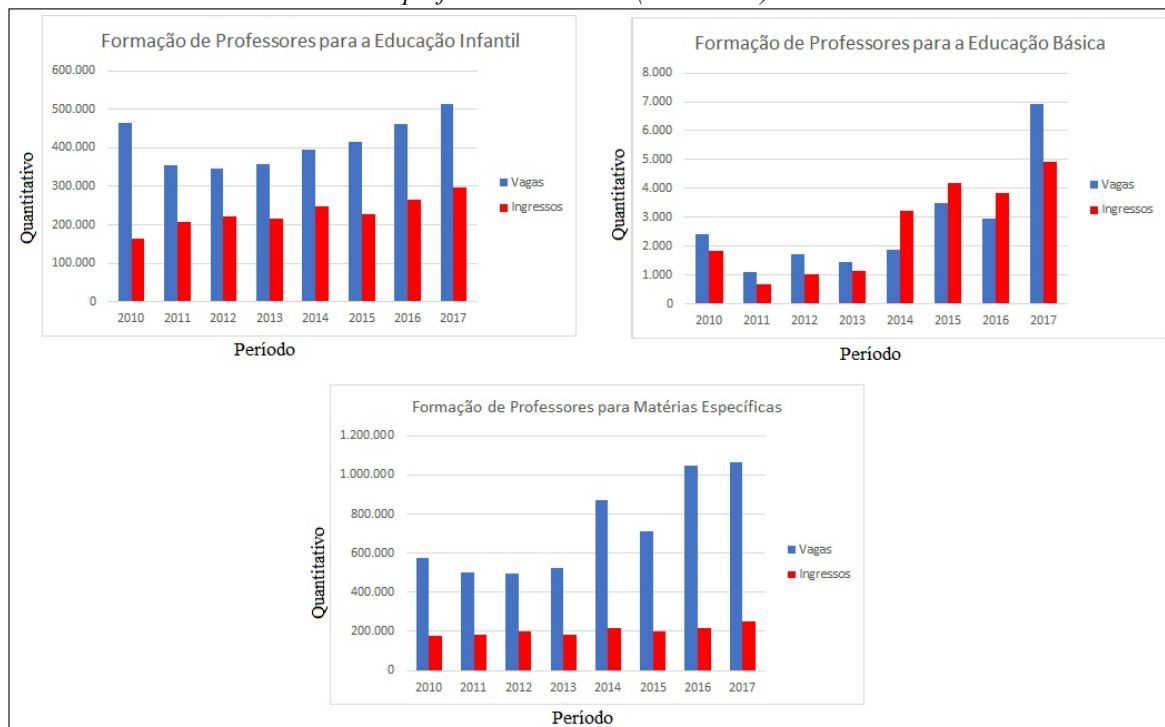
PROFISSÃO DOCENTE: UM CONSTRUCTO SOCIOCULTURAL

A concepção de Educação como resultado de uma ação intencional do homem enquanto membro de uma cultura surge na Grécia, na intenção de formar o jovem cidadão. Portanto, é um processo inerente à própria humanidade na medida em que as relações humanas já são, por si só, relações de aprendizado (RETONDAR, 2013).

Os primeiros professores da história foram os sofistas, que se ocupavam com o ensino das técnicas ou da arte de ser cidadão a quem pudesse pagá-los (SANTOS, 2001). Todavia, podemos considerar que a docência emerge nas comunidades primitivas, com a transmissão de conhecimentos passados de geração em geração pelos anciões aos jovens. Dessa forma, a construção sociocultural da docência se forja na necessidade de se preparar os jovens para viver em sociedade (SOUZA, 2003).

Segundo o INEP (2022), das 6.926 vagas ofertadas em todo o país na rede pública e particular de ensino superior, nas modalidades presencial e a distância, para a formação de professores da educação básica em 2017, apenas 4.931 foram preenchidas, e das 1.063.025 vagas ofertadas para formação de professores de matérias específicas, apenas 251.447 foram preenchidas. Na Figura 1, na qual temos uma representação síntese do Censo da Educação Superior no período de 2010 a 2017, no que tange ao número de vagas e ingressos nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, para a Educação Básica e para Matérias Específicas, podemos observar uma tendência na qual temos o aumento da oferta de novas vagas e do número de ingressos nos cursos de formação docente ofertados, todavia, essas as vagas não são totalmente preenchidas.

Figura 2 – Gráficos comparativos do número de vagas ofertadas e ingressos em cursos de formação de professores no Brasil (2010-2017).



Fonte: INEP (2022).

Um dos principais aspectos que influenciam o cenário em tela é a questão da valorização social e financeira (implícita ou explícita), que tem uma forte ligação com a atratividade da carreira docente. Nessa conjuntura, “o salário reflete o desprestígio social na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação de quem não conseguiu algo melhor, principalmente em uma sociedade em que o *status* social é estabelecido em termos de poder econômico” (SELLA, 2009 apud CERICATO, 2016, p. 279).

Para Santos (1971), a desvalorização da docência perpassa também a importância que a sociedade dá a educação, com o conseqüente declínio da imagem social do professor, tendo em vista que a escola vem deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e meio de ascensão econômica e social para certas camadas da sociedade (GATTI, 2009).

Assim, quando observamos o posicionamento de alunos concluintes do Ensino Médio, poucos são aqueles interessados em enveredar pela carreira docente, sendo os principais motivos para a recusa: “as representações do trabalho docente como uma atividade pouco atrativa, social e financeiramente desvalorizada, e a percepção de que qualquer um pode ser

professor, não sendo necessário se especializar, concepção fortemente atrelada a representação da docência como dom e vocação” (CERICATO, 2016, p. 284).

RESISTÊNCIA À DOCÊNCIA: FATORES HISTÓRICOS E CONJUNTURAIS

A atividade docente é vista como um trabalho mal remunerado, onde o professor é confrontado e desrespeitado pelos alunos, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade. Questões que perpassam tanto motivações pessoais (falta de vocação, falta de apoio familiar para abraçar a carreira, preconceito, etc.), quanto os baixos investimentos na educação e na formação do professor, que refletem uma conjuntura complexa na qual temos a massificação do ensino sem um financiamento adequado à nova demanda, a precarização das condições de trabalho docente e a falta de uma formação docente inicial adequada e de qualidade frente às políticas de formação.

Em autores como Cury (2018) e Moreira (2016) observamos que o problema de financiamento da educação no país é antigo, e emerge com a empreitada educacional que se inicia com a atuação dos jesuítas e a abertura de colégios para os filhos dos colonos sustentados pela redizima, imposto sobre o açúcar. Uma educação que nasce pautada na desigualdade, visto que a catequese era destinada aos indígenas, o ensino elementar aos colonos e a formação em nível mais elevado a elite, e que apesar de receber apoio da Coroa portuguesa, era uma educação que estava sob o domínio privado.

Posteriormente, no período Pombalino, temos a primeira forma estatal de financiamento da educação pública no país, apesar da responsabilidade do Estado limitar-se ao pagamento do salário do professor e as diretrizes curriculares das matérias a serem ensinadas, cabendo ao professor prover as condições materiais para tal empreitada.

Com a República emerge a escola pública como a entendemos hoje, com o poder público assumindo a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas e difundir o ensino para toda a população, reflexo das novas demandas econômicas do país frente à industrialização e urbanização. Período em que as demandas sociais por educação ganham visibilidade no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em defesa de uma escola pública laica, gratuita e que garanta a todos os cidadãos uma escolarização elementar de qualidade. Todavia, as demandas decorrentes da universalização da educação se ampliam, mas os investimentos em educação não.

Como coloca Cury (2018), o direito à educação, anunciado na constituição de 1924 e reiterado na constituição de 1988 que a reconheceu como um direito do cidadão e dever do Estado, não pode ser subsidiado sem um financiamento adequado, o que no contexto da educação brasileira se deu de forma insuficiente, seja por falta de recursos ou por problemas nos sistemas de arrecadação.

Os pontos com os quais iniciamos esta discussão indicam a necessidade de medidas em prol de um resgate da carreira e valorização do profissional da educação. Medidas que se referem ao âmbito da formação, de salários justos, da carreira, do desenvolvimento pessoal e das condições de trabalho escolar.

Nesse intuito foram criados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visando assegurar uma melhor distribuição de recursos para educação, com 60% dos fundos devendo ser utilizados para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério e os outros 40% em outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino (capacitação de professores, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e transporte escolar).

Quando comparamos a dimensão dos investimentos públicos aplicados na educação nos diferentes níveis de ensino no país entre os anos de 2005 a 2015 podemos observar que houve uma queda nos investimentos em educação básica e um aumento no ensino superior, apesar de ainda representarem a maior parte dos recursos destinados à Educação.

Segundo dados do INEP (2018), do valor total arrecadado destinado à Educação Básica em 2005, o equivalente a 80,8% dos investimentos em Educação no país, 8,2% se destinavam à Educação Infantil, 61,5% ao Ensino Fundamental e 11,1% ao Ensino Médio. Em 2015, observamos uma queda do percentual total investido na Educação Básica que passa a contar com 78,5% dos investimentos, no qual temos um acréscimo no percentual destinado à Educação Infantil e ao Ensino Médio em detrimento do Ensino Fundamental. Essa diminuição dos investimentos frente à demanda crescente resulta na precarização da educação brasileira.

Ensino no Brasil (2000-2018)

Ano	Níveis de Ensino					
	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
			Anos Iniciais	Anos Finais		
2000	79,9	8,4	32,2	26,2	13,2	20,1
2001	80,4	7,8	30,1	27,0	15,4	19,6
2002	79,6	7,4	34,7	26,9	10,6	20,4
2003	80,6	8,5	33,2	26,5	12,3	19,4
2004	81,7	8,9	34,2	27,4	11,2	18,3
2005	80,8	8,2	33,9	27,6	11,1	19,2
2006	83,3	7,5	32,0	30,7	13,1	16,7
2007	83,2	7,9	31,9	29,9	13,5	16,8
2008	84,1	7,6	31,9	30,7	13,9	15,9
2009	83,8	7,0	32,3	31,0	13,5	16,2
2010	83,6	7,6	31,3	29,7	14,9	16,4
2011	82,4	8,7	29,0	27,3	17,4	17,6
2012	82,7	10,0	28,6	25,9	18,2	17,3
2013	81,8	10,5	27,4	25,5	18,5	18,2
2014	80,7	10,8	26,8	24,3	18,8	19,3
2015	78,5	11,6	25,6	23,0	18,4	21,5
2016	78,1	11,7	25,7	22,0	18,7	21,9
2017	76,0	11,2	24,9	21,0	18,8	24,0
2018	77,4	12,3	25,2	21,3	18,6	22,6

Fonte: INEP (2022).

A questão da desvalorização do profissional da educação pode ser apreendida através de dados do EducaCenso, que apresenta uma série de informações sobre a situação do profissional docente em diversas unidades da Federação no país. Por exemplo, no Rio Grande do Norte, em 2007, dos 34.686 professores da Educação Básica atuantes no estado, 4.821 lecionavam em mais de um estabelecimento de ensino para conseguirem se manter. Ou seja, quase 14% dos professores da rede básica tinham dupla jornada, o que interfere na qualidade do trabalho docente e na própria vivência profissional, aumentando os índices de estresse e adoecimento desses profissionais.

Todo o desgaste do profissional da educação no seu labor diário em conjunto com imagens alicerçadas ao longo dos séculos, já que todos nós, independente de termos vivenciado uma educação formal ou não, temos uma memória que envolve o fazer docente, fazem com os jovens tenham uma visão da docência pautada nas dificuldades e desvalorização dessa profissão, o que faz com que a maioria busque outros caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa reflexão partindo de um relato que expressa a importância da profissão docente para a sociedade, porém, o que podemos concluir com a pesquisa é que apesar de termos, enquanto sociedade, consciência da importância dos profissionais da educação, essa consciência não se materializa no plano das ações, numa continuidade da desvalorização deste profissional, tanto no que concerne ao plano das ideias, ao considerarmos, por exemplo, a profissão docente inferior a outras profissões, ou desmerecemos o profissional da Educação Básica frente ao docente de Nível Superior, ou no plano das ações, ao não nos posicionarmos criticamente e ativamente frente às condições precárias que sabemos que são vivenciadas por estes profissionais.

A profissão docente não deve ser romantizada. O professor é um profissional como qualquer outro que desprende a sua energia em uma atividade laboral, e deve ser remunerado de forma digna por seu trabalho. A docência não é uma vocação, nem uma caridade, é uma profissão que ganha cunho de missão salvadora devido a visões distorcidas sobre o papel do Estado, da Escola e do Educador na sociedade. O que faz com que o professor e o ato de ensinar seja desvalorizado socialmente, sendo uma das atividades laborais mais importantes, pois, todos tivemos e somos mestres, tendo em vista que aprender é um processo inerente à própria humanidade.

REFERÊNCIAS

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CURY, C. R. J. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>. Acesso em: 18 jun. 2022.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/297/283>. Acesso em: 14 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores financeiros-educacionais (2000-2018)**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <http://inep.gov.br/dados>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior (2010-2020)**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MOREIRA, A. M. A. Dilemas e desafios para a consolidação da educação básica no Brasil. In: ROCHA, M. Z. B.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016, p. 203-244.

RATIER, R.; SALLA, F. Por que tão poucos querem ser professor. **Revista Digital Nova Escola**, Edição 2, p. 7, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>. Acesso em: 23 jun. 2022.

RETONDAR, A. M. **Fundamentos sócio-históricos da educação**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SANTOS, G. A. Ética, formação, cidadania: a educação e as nossas ilusões. In: SANTOS, G. A. (Org.). **Universidade, Formação, Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 149-167.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação**. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. *et al.* (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2004, p. 9-57.

SOUSA, J. M. Os jesuítas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Isleña**, Madeira, n. 32, p. 26-46, 2003. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/761/1/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Aldenei Moura Barros ¹

RESUMO

O ensino de filosofia no Novo Ensino médio atravessa momentos de transição face à implantação do Novo Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022. O presente artigo aborda diferentes perspectivas filosóficas que se apresentam ao docente de Filosofia no Ensino Médio como possíveis percursos metodológicos a serem percorridos em meio às constantes mudanças preconizados durante a transição do novo formato de oferta do Ensino Médio concernente a esse importante componente curricular.

Palavras-chave: Perspectivas filosóficas, Ensino de filosofia, Ensino médio.

INTRODUÇÃO

No momento em que o presente artigo está sendo redigido, em relação às últimas mudanças implementadas no que convencionou-se chamar “Novo Ensino Médio”, com a devida licença poética de Protágoras de Abdera, a BNCC tornou-se sem dúvida alguma, a medida de todas as coisas. Entretanto para um início de conversa é imprescindível entendermos o aspecto tortuoso que marcou o percurso do ensino de filosofia nos últimos 60 anos em nosso país.

Em nosso diálogo, pontuaremos a reinserção do ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir de um olhar nas alterações feitas na LDBEN, bem como as pontuações vaticinadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC, bem como o enquadramento da Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as implicações disto a partir de um ponto de vista embasado no pensamento de Johamm Fichte e sua obra Sobre a Doutrina da Ciência.

¹ Doutor em Filosofia – Faculdade Integralize. Mestre em Educação Especial pela Universidade do Minho. Filósofo - UFAM. Professor de Filosofia – SEDUC-AM. Email: aldenei.barros@seducam.pro.br

ENSINO DE FILOSOFIA E A BNCC DO NOVO ENSINO MÉDIO

Outrora reprimido, o ensino de Filosofia foi reintroduzido a partir de 2008, com a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), que alterou o artigo 36 da LDBEN, Lei nº 9394/96, que tornou o ensino de Filosofia obrigatório nas escolas de Ensino Médio. A partir desta conjuntura as Orientações Curriculares para o Ensino Médio pontuam

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2006, p.28).

A perspectiva pontuada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio propõe um horizonte a ser percorrido pelos professores de Filosofia com vistas ao desenvolvimento de possíveis percursos metodológicos no sentido de envidar esforços no que diz respeito à viabilidade do ensino de Filosofia de forma que os pré-requisitos preconizados pela BNCC do Ensino Médio sejam contemplados, não obstante as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes de Filosofia neste segmento da educação básica, que é o Ensino Médio.

Em que pese a relação do ensino de Filosofia com os demais saberes do Ensino Médio, o entendimento tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam para “integração dos conhecimentos apresentados pelas ciências particulares” e “produção cultural e conceitual” de uma tal forma generalizante, que torna difícil a construção pedagógica de uma metodologia de ensino de Filosofia para o Novo Ensino Médio em tais pressupostos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio ao definir os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias rezam “nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei” (Brasil, 2000, p.93) evidenciam a negligência e o menosprezo a que foi relegado o ensino de Filosofia no Ensino Médio ao admitirem em documento oficial sua reinserção apenas para o “que manda a letra da lei”.

Em tempos mais recentes, no entanto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio lançam uma luz no fim do túnel ao pontuarem que

“O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações”. (BRASIL, 2006, p.29).

A Filosofia é por natureza uma área interdisciplinar, o que não quer dizer que seja uma área integradora do saber, no sentido de chegar diluir saberes científicos e transformá-los em outra coisa, como pontua Comte-Sponville a respeito da Filosofia “questionamento radical, busca da verdade global ou última (e não, como nas ciências, desta ou daquela verdade particular), criação e utilização de conceitos... reflexividade” (Comte-Sponville, 2002, p.14).

Desenvolver um percurso metodológico para um ensino de Filosofia que contemple as especificidades exigidas pela nova BNCC do Novo Ensino Médio exige que repensemos o locus singular que a Filosofia ocupa em relação às outras áreas do saber científico, a fim de que as dificuldades resultantes da má compreensão da natureza e objetivos da Filosofia ocasionados pelas pontuações constantes dos documentos oficiais referidas anteriormente em nossa discussão sejam superados.

Para levarmos a efeito tal empreitada, contaremos com o auxílio do filósofo neokantista Johann Gottlieb Fichte a partir de sua obra A doutrina da ciência (FICHTE, 1984), nomeadamente o primeiro capítulo onde o filósofo discorre sobre as relações entre ciências e Filosofia.

AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E FILOSOFIA A PARTIR DO CONCEITO DA DOCTRINA DA CIÊNCIA

No primeiro capítulo de sua obra A Doutrina da Ciência, Fichte analisa a questão sobre as possibilidades da ciência e suas relações com a filosofia. Fichte classifica como ciência todo conhecimento que diz algo que efetivamente sabe e pode saber, isto é, que tem possibilidades de ser averiguado e investigado pelo entendimento humano; algo que a Metafísica, como deixa claro Fichte é incapaz de fazer.

Para Fichte, a essência da ciência consiste, na índole de seu conteúdo e na relação deste com a consciência do sujeito cognoscente. Neste contexto, o caráter sistemático da ciência é apenas uma condição necessária para que a ciência possa progredir, sem, contudo, constituir-se em seu fim. Segundo Fichte, o caráter sistemático que é próprio da ciência só pode ser aplicável a esta, na medida em que tal ciência se constitua de várias proposições relacionadas entre si

para alcançar seu fim. Fichte explicita que uma ciência deve ser uma, isto é, um todo entrelaçado por meio de muitas outras proposições. O objetivo de Fichte é investigar como muitas proposições diferentes se relacionam e formam um e o mesmo todo, ou seja, se torna uma ciência.

Para que isto seja levado a cabo, todas as proposições que fazem parte de um sistema que pretenda adquirir o status de ciência, pelo menos uma de suas proposições tem de possuir grau de certeza, o que transmitiria grau de certeza a todas as demais proposições do sistema, na medida em que cada proposição subsequente é dependente do grau de certeza de sua antecedente.

Chegamos assim ao cerne da questão abordada na “Doutrina da Ciência”: como é possível a própria ciência? Ou no dizer de Fichte, “sobre que queremos então edificar o fundamento de nossos edifícios científicos?” (FICHTE, 1984, p. 17).

Fichte desenvolve a questão analisando o fundamento que proporciona a certeza dos princípios de um sistema. Ora, se a proposição fundamental de um sistema possui certeza absoluta, este grau de certeza precisa ser averiguado, ou seja, as condições que proporcionam um grau de certeza, e a maneira como esse grau de certeza é distribuído entre essas diferentes proposições em um determinado sistema.

Resumindo, Fichte levanta a seguinte interrogação: Como se funda a certeza do princípio em si? Como se funda a legitimidade de inferir a partir dele, de um determinado modo, a certeza de outras proposições? Fichte denomina o grau de certeza de uma determinada proposição em que um dado sistema comunica às demais proposições de “conteúdo interior do princípio” (FICHTE, 1984, p.18); a maneira como tal princípio se relaciona com as demais proposições de um dado sistema, de “forma da ciência” (FICHTE, 1984, p.18).

Para responder à essas questões levantadas, o próprio Fichte propõe o conceito daquilo que ele denominou de Ciência da ciência em geral, o qual de conformidade com o sustentado por ele é a própria filosofia. Esta ciência é algo que só pode ser produzido pela liberdade de nosso espírito atuando segundo uma determinada direção. Esta direção é indicada por Fichte.

Primeiro, ela deve ser Ciência da ciência em geral – que investiga os princípios de toda ciência possível, já que a demonstração do grau de certeza de um determinado princípio no campo particular de uma determinada ciência, se constitui numa impossibilidade, devido ao fato

de que o grau de certeza que um determinado princípio postulado por uma determinada ciência, não pode ser averiguado em seu campo particular, em virtude de que a verificação do grau de certeza deste princípio deve ser feita anteriormente à postulação de tal princípio em um determinado sistema e tal fato só pode ser demonstrado pela ciência que torna possível a fundamentação das demais ciências, isto é, a filosofia.

A filosofia também tem de enfrentar o problema da verificação do grau de certeza dos princípios formulados por ela, e que, portanto, devem ser demonstrados anteriormente à sua postulação em um determinado sistema. Como não existe nenhuma ciência superior à filosofia, que possa demonstrar o grau de certeza postulado por seus princípios, se conclui que ela não é suscetível de prova alguma, já que os princípios postulados por ela se constituem em fundamento de certeza que conferem graus de certeza aos princípios postulados pela ciência em geral. No dizer de Fichte, a “Doutrina da ciência (*a filosofia*) acompanha todo saber, está contida em todo saber e todo saber a pressupõe” (FICHTE, 1984, p.8) A filosofia tem forma sistemática, mas não a empresta de nenhuma outra ciência e não recorre a nenhuma outra ciência para comprovar o grau de certeza de seus princípios, porque ela já se constitui em sistematizadora dos princípios, conteúdos e forma para as demais ciências.

A filosofia determina por si mesma a forma de seu todo. A proposição da possibilidade da filosofia em geral, pressupõe também a existência de um sistema no saber humano. Fichte demonstra que a inexistência de tal sistema ocasionaria a colocação de dois casos:

Não há em geral nada imediatamente certo, ou seja, nosso entendimento não pode conferir a nenhum princípio postulado por nossa mente nenhum grau de certeza, já que nosso saber forma várias ou uma série infinita em que cada proposição é fundada por uma superior, e assim por diante, até o infinito.

Nosso saber consiste em séries finitas, mas várias, cada série se conclui em um princípio que não é fundado por nenhum outro, mas meramente por si mesmo, cada umas dessas proposições são fundamentais, fundadas por si mesmas, independentes de todas as demais, sem nenhuma conexão entre si e totalmente isoladas umas das outras. A consequência deste segundo caso, é que se o saber humano for de tal natureza, então ele nada mais é senão uma colcha de retalhos.

A existência de uma ciência geral das ciências, a filosofia, não permite a ela ocupar nenhum lugar no sistema das ciências humanas em geral, pelo fato dela própria ser o lugar de

todos os conceitos científicos e indica a estas suas posições em si mesma e por si mesma. Qual a relação da filosofia a ser estabelecida com as demais ciências? As ciências estão para a filosofia assim como o fundado está para seu fundamento; não indicam a ela sua posição, mas aquela indica a todas elas a sua posição em si mesma e por si mesma.

Resguardado assim o estatuto epistemológico da Filosofia nos termos fichtianos, Pereira (PEREIRA, 1981) nos indica o caminho a ser percorrido no ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio no tocante à interdisciplinaridade ao pontuar o caráter subjetivo do logos filosófico:

“A filosofia terá eventualmente por Objeto – eventualmente, mas não necessariamente – um aspecto ou conjunto de aspectos do Mundo, eventualmente o próprio mundo. Assim, por exemplo, a matéria, a vida, o homem, a linguagem, a história, o próprio Mundo em sua totalidade soa, por certo, os objetos privilegiados de muita filosofia. Mas considerados supostamente do exterior, para serem, por assim dizer, recriados, reconstruídos, instaurados postos em sua mesma subjetividade pelo logos filosófico. Ou, pelo menos, tal é a pretensão que este último alimenta. (PEREIRA, 1981, p. 124).

Neste sentido, a BNCC do Novo Ensino Médio preconiza uma possível forma de desenvolver uma proposta metodológica de ensino adaptada não apenas ao ensino de Filosofia, mas a qualquer componente curricular do Ensino Médio quando pontuam que o professor pode “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos” (BRASIL, 2017, p. 12).

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS COMO PERCURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Desenvolver percursos metodológicos para o ensino de Filosofia adequado às configurações do Novo Ensino Médio preconizadas pela BNCC não é uma tarefa das mais fáceis, uma vez que o professor de Filosofia muitas vezes é tentado a desenvolver um percurso que muitas vezes beira o enciclopedismo, o que aliás deve ser evitado, uma vez que é justamente esse tipo de ensino que a BNCC tenta coibir.

Uma vez que a Referencial Curricular Amazonense propõe que “no que se refere à Filosofia, o componente conduz o estudante à oportunidade de desenvolver um pensamento

independente e crítico, ou seja, permite-lhe experimentar um pensar individual num ambiente coletivo” (AMAZONAS, 2021, p.197), Barros (Barros, 2020, p. 83-90) em sua obra “O Filosofar na Origem da Metafísica e do Teologar” propõe uma abordagem do tipo cronológico em que o professor pode desenvolver uma abordagem inicial do tipo cronológico-temática, uma vez que é impossível abordar todos os aspectos relacionadas à Filosofia pré-socrática dentro da formação proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas para o componente curricular de Filosofia, que é apenas de 1h/aula por semana, em cada uma das três séries do Ensino Médio.

Outro exemplo de percurso metodológico proposto por Barros (Barros, 2021, p. 83-90), denominado por ele de perspectiva propõe a abordagem cronológico-temática da filosofia do período clássico onde são abordados alguns aspectos das contribuições filosóficas dos sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles, relacionadas à perspectiva antropológica, apresentada numa sequência cronológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente que ainda é muito cedo para se emitir uma avaliação das problemáticas enfrentadas pelo ensino de Filosofia dentro das configurações propostas pela BNCC que instituiu o Novo Ensino Médio. Métodos e métodos estão e serão testados nas milhares de salas de aula de escolas de Ensino Médio espalhadas pelo país.

Todavia é necessário um olhar crítico para o ensino de Filosofia nestes anos iniciais de implantação do Novo Ensino Médio, suas problemáticas, metodologias e possíveis encaminhamentos futuros, a fim de que novas abordagens metodológicas surjam, contribuindo assim, para prática de ensino de Filosofia no Ensino Médio, bem como da educação como um todo tenha um pleno, justo e efetivo desenvolvimento

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.684-2008?OpenDocument

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos de Filosofia.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.v.3.p.29. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2000, p.93. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 8 set. 2022.

COMTE-SPONVILLE, André. **Apresentação da Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FICHTE, Johann Gottlieb. **A doutrina da ciência e outros escritos.** Seleção de textos, tradução e notas de Rubens Rodrigues Filho. – 2ª. de. – São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Os pensadores).

PEREIRA, Oswaldo Porchat e outros. **A Filosofia e a visão comum do mundo.** São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 124.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** 2017.p.12. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 14 de set. 2017.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio.** 2021, p.197. Disponível em <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em 14 set 2022.

BARROS, A. M. **O Filosofar na Perspectiva Antropológica:** contribuições dos clássicos. In: Ivanio Dickmann. (Org.). *Ciranda de Saberes.* 1ed.Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022, v. 2, p. 23-34.

BARROS, A. M. **O Filosofar na Origem da Metafísica e do Teologar:** Contribuições dos Pré-socráticos. In: Ivanio Dickmann. (Org.). *EDUCAR É UM ATO DE AMOR.* 1ed.Veranópolis: DIÁLOGO FREIRIANO, 2020, v. 1, p. 83-90.

DO QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS EM EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO?

Aldi Roldão Cabral¹

RESUMO

Educação é algo de difícil conceituação, sendo palavra polissêmica. Entendida como a condução de um estado a outro, ou como processo pelo qual se dá a socialização e a humanização, traz consigo diversas possibilidades de entendimento e de opções políticas. Pode ser caminho de libertação ou de manutenção da opressão e do status quo. O presente ensaio é uma revisão bibliográfica a respeito do tema. Tendo valor intrínseco, é a própria educação um direito humano. Ao mesmo tempo em que é um direito humano, os direitos humanos são pilares da educação. Assim, educar em/para os direitos humanos é promover socialização e humanização, na perspectiva de uma sociedade justa, igualitária, democrática e fraterna.

Palavras-chave: Educação; educação em direitos humanos; emancipação; libertação.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito-chave, um processo presente em todas as sociedades humanas e pelo qual todas as pessoas passam. Assim, se torna natural que todos tenham ideias, concepções, críticas e sugestões a respeito dela. Até porque todos foram educados e já educaram de modo formal, não formal ou informal.

Ao tratar o tema direitos humanos, logo se manifesta a necessidade de discutir, concomitantemente, a educação. Discute-se se a educação é um direito humano, quais suas finalidades, quais são seus métodos, seus resultados. Além disso, sempre está muito próxima, imbricada na discussão e, por vezes, assumida como sinônimo de educação a escolarização.

Mas, afinal, o que é educação? Seria a educação um direito humano ou seria ela um instrumento para o alcance dos direitos humanos?

Nesse ensaio, no primeiro tópico se busca conceituar educação, discutindo suas finalidades. No segundo tópico aborda-se a questão se educação é direito humano.

Tais questionamentos são importantes para fundamentar, posteriormente, ações voltadas à educação em/para os direitos humanos.

¹ Centro Universitário Projecção – UniProjecção e Universidade de Brasília - UnB

CONCEITUANDO EDUCAÇÃO

Diferente de outras espécies animais, o homem não nasce com suas capacidades desenvolvidas, ou seja, o ser humano precisa de um período prolongado de proteção, do nascimento até que tenha condição de sobreviver por meio de suas próprias habilidades. Esse tempo prolongado de desenvolvimento torna necessária a convivência, a proteção e o relacionamento com outros membros da família e da comunidade, o que lhe exige sociabilidade (KRUPPA, 2010).

Por outro lado, a própria natureza propicia o aparecimento de realidades, sejam elas naturais ou sociais, que são conflitivas ou contraditórias. Os conflitos e contradições vão propiciar o desenvolvimento da inteligência, seja ela a compreensão das leis que regem o universo, seja ela a capacidade humana para enfrentar as adversidades. A capacidade de reconhecer, refletir, classificar e reproduzir as ações e reações, imprimindo-lhes intencionalidade, será chamada Educação.

Educação é, com efeito, o nome que recebe a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteligência no universo. E inteligência é a qualidade que assumem certas ações e reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história ou processo, percebendo os seus termos e relações e tornando-se, deste modo, capazes de reproduzi-los em novas combinações, para novos ou idênticos resultados. As experiências dos animais, que eram apenas tidas ou sentidas, podem agora ser conhecidas. (TEIXEIRA, 2000, p. 98) (Itálico no original)

Conforme leciona Libâneo (2001), “educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. Assim, educação é uma ação necessariamente social, por implicar, ao menos, duas pessoas: uma que conduz e outra que se modifica. Embora seja um ato social, a modificação ou a conservação ocorre a partir da vontade ou do julgamento do ser aprendente.

Sendo marcada pelo convívio entre gerações simultaneamente presentes em um determinado espaço, não há que se pensar nela como mera transmissão de tradições ou conhecimentos, pois “A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho.”(ARANHA, 2006, p. 21)

Álvaro Vieira Pinto, 1964 (apud GADOTTI, 1999, p. 250) afirma que: “A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda a sua realidade. (...)”.

Note-se que, então, a educação é um processo pelo qual o homem se insere na sociedade e, ao mesmo tempo, se torna humano. Desta forma a educação possibilita a socialização e a humanização.

É no contato com outros humanos, na partilha de vivências, experiências, afetos e desafetos que ocorre a educação (socialização + humanização). Esta necessária convivência, que só se dá ao longo do tempo, caracteriza a educação não como um momento estanque, ou fechado em si mesmo, mas, pelo contrário, caracterizá-la-á como um processo.

A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Porém, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. (...)

Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação. (TEIXEIRA, 2000, p. 94) (Itálico no original)

Sendo um processo que se dá em um determinado tempo, em determinada comunidade/sociedade, a educação é, então, marcada por sinais pessoais e comunitários. Na medida em que a pessoa amadurece, ressaltam-se (ou diminuem-se) seus posicionamentos pessoais em relação às normas sociais. “Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em uma fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente.” (TEIXEIRA, 2000, p. 101)

Tendo como finalidade a socialização, ao mesmo tempo em que insere o novo membro, a educação também promove o desenvolvimento da própria sociedade. Como a sociedade é, por natureza, complexa, conflitiva e incompleta, o processo de socialização de cada membro provoca aprendizagens a respeito da convivência, do estar-juntos, do produzir e do reproduzir a vida social.

Ao mesmo tempo em que socializa e humaniza seus membros, a educação também é a forma de preservar a memória de um povo. As tradições, as cosmogonias e o próprio afeto são formados por meio da educação.

Note-se que, até aqui, em nada se falou a respeito da instituição que se transformou quase que em sinônimo de educação na contemporaneidade, a escola. Essa reflexão indica que

é necessário um pensar social a respeito da educação, pois, ao mesmo tempo que ela promove a memória de um povo, ela pode ser mantenedora do *status quo* ou impulsionadora das mudanças sociais. “A educação não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança. A educação deve abrir espaço para que seja possível a reflexão crítica da cultura.” (ARANHA, 2006, p. 33)

No processo educativo, além da socialização e da humanização, deve ocorrer a reflexão a respeito dos fundamentos sociais vigentes, dos processos históricos e do desenvolvimento tecnológico. Dessa reflexão se desenvolve a autonomia das pessoas e dos grupos sociais e é possível ocorrer a emancipação.

É a educação que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual. A educação é, portanto, fundamental para a socialização e a humanização, com vistas à autonomia e à emancipação. Trata-se de um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o ser humano faz a história.” (ARANHA, 2006, p. 67)

A educação, para humanizar, socializar, emancipar e fomentar autonomia deve estar completamente implicada e imbricada na realidade cotidiana, fazendo parte da vida e alimentando a esperança. Ressalte-se que não se está tratando de escola, mas sim de educação, aquela que ocorre a partir da família e assume as ruas, as praças, os esportes, as pipas e todo o convívio humano. Pois, como afirma Aranha (2006, p. 32) “Isso significa que a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesma.”

Estando fundada na realidade e na vida, a educação também expressa os dilemas sociais, as lutas de classe, os avanços e retrocessos. Seja na educação familiar, na educação informal, não formal e mesmo formal, é necessário ter consciência da finalidade e das consequências associadas ao modo de educar que é adotado. Brandão (2017, p. 9), ao tratar de educação e de escola afirma que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.”

Como realidade social e manifestação de projeto de sociedade, a educação (especialmente nas políticas públicas) pode expressar os campos de disputa de poder e de lutas de classe que serão evidenciadas nos projetos pedagógicos. Nas organizações não

governamentais e nos movimentos sociais (educação não formal), mais comumente, se apresentam projetos de educação emancipadora, democrática, libertadora. Já na educação formal (aquela regulamentada e patrocinada pelo Estado) é mais perceptível a luta entre modelos conflitantes, ora projetos de reprodução do status quo, ora projetos neoliberais, ora projetos cidadãos. Como afirmam Moreira e Pulino (2021, p. 10) “Nessa perspectiva, a educação – sobretudo, em sua dimensão institucionalizada – pode se tornar não um meio de garantia e acesso aos direitos basilares, conforme aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas uma forma de manutenção das exclusões”.

Tal ambiguidade quanto à finalidade da educação decorre do fato que “A educação é o conjunto de métodos que asseguram a formação intelectual e moral do ser humano, sendo, portanto, resultado da ação humana” (SOUZA; MELO; PIRES, 2021, p. 355). Sendo resultado da ação humana, a educação não se dá por escolhas puramente técnicas, mas sim politicamente fundamentadas.

As escolhas relativas à educação poderão configurar a manutenção das exclusões ou a superação das desigualdades. Neste campo de tensionamento é de se esperar que, usando categorias formuladas por Paulo Freire, oprimidos e opressores tenham necessidades, desejos e projetos educacionais diferentes.

EDUCAÇÃO É DIREITO HUMANO?

Compreendendo a educação como o processo de humanização e de socialização inerente aos seres humanos, surge a questão: a educação é direito humano ou meio para a garantia dos direitos humanos? Mas o que vem a ser um direito humano? McCowan (2015, p. 28) afirma que

Na sua acepção mais básica, um direito é uma reivindicação justificada que um indivíduo (ou grupo) pode fazer aos outros, e um direito humano ou direito universal (os termos serão usados como sinônimos) é aquele que é mantido por todos os seres humanos e apenas por seres humanos, e não depende de cidadania nacional ou qualquer outro atributo.

Além disso, a resposta a esta questão passa pela compreensão da dignidade da pessoa humana, que se concretiza na construção e no respeito à subjetividade. Magri (2012, p. 55) afirma que

A educação ajuda o ser humano a intervir no mundo, além de ajudá-lo a conhecer o mundo e a comunicar este conhecido. É nessa intervenção no mundo que deve nos levar ao compromisso com os direitos humanos. Na sua condição de sujeito, o ser humano como portador de direitos pode construir o saber do mundo, sobre ele e com ele, trocando a experiência desse saber com os outros humanos.

McCowan (2015) aponta que é pela educação que se desenvolve a linguagem, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que são necessárias à convivência social. Também é ela necessária para que façam as melhores escolhas a respeito da própria vida, estando ciente da existência de distintos pontos de vista. Além disso, é a educação que amplia a percepção e a compreensão do mundo e de si próprio.

Quatro características essenciais da educação para ser entendida como direito humano, apontadas por McCowan (2015, p. 30) são: a) valor intrínseco; b) engajamento em processos educacionais; c) aproveitamento ao longo da vida; e d) consonância com a totalidade dos direitos humanos. a) a educação não tem valor meramente instrumental, para atingir outros valores, ela possui valor em si mesma; b) o direito à educação refere-se aos processos educativos e não, apenas, ao ingresso ou a resultados; c) é um direito aplicável ao longo da vida e não apenas a um determinado período (infância); e d) deve ser conduzido de forma a concretizar os demais direitos humanos, não os transgredindo (respeitar integridade física e psicológica dos estudantes, a liberdade de expressão e manifestação, etc).

Portanto, sendo inerente à própria existência humana e à sua manifestação no mundo, a educação se apresenta como direito humano em si, por ser intrínseca à condição humana. Graciano (2005, p. 16) afirma que “a educação como direito humano diz respeito a considerar que as pessoas se diferenciam dos outros seres vivos por uma característica inerente à sua espécie: a vocação de produzir conhecimento e, por meio dele, transformar a natureza, organizar-se socialmente e elaborar cultura.” A partir da educação é que vai se tornar possível a compreensão e a reivindicação dos demais direitos.

Partindo da premissa de a educação ser uma ação humana, uma ação libertadora e transformadora da realidade opressora, temos nela um instrumento fundamental no sentido de refletir sobre os DHs. Primeiramente destaca-se que a educação é um direito humano da qual todos têm direito, porém, além de ser um direito, possui o importante papel de educar em DH à medida que a compreendamos como ação humana, a partir dos princípios da justiça, dialógicos, estabelecendo relações de horizontalidade dos envolvidos no processo. (MAGRI, 2012, p. 55)

Assim, a educação tem como finalidade ir muito além do simples fato de ler, escrever, calcular. Tem como fim libertar, emancipar, superar obstáculos e propiciar a plena realização do ser, que é pleno de potencialidades mas que necessita da educação para se realizar (FREIRE, 1967; GRACIANO, 2005; MAGRI, 2012; MOREIRA; PULINO, 2021).

Além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos. Portanto, a educação é um direito muito especial: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”. E sabe por quê? Porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011)

Tendo como finalidade a liberdade, a emancipação, a autonomia, faz-se necessário compreender o homem como sujeito, como ser de relações e que tem condições para viver a liberdade e os direitos humanos que a acompanham. Mas, o alcance dessa finalidade, confrontado com a realidade (que nunca pode ser esquecida ou menosprezada) dos estudantes, por vezes fica limitado por questões econômicas, sociais e, até mesmo, geográficas, relacionadas a eles.

Assumir a educação como direito humano exige ir além da escolarização e, ainda, a disponibilização de recursos e meios à sua concretização. A educação não pode depender das condições socioeconômicas do estudante ou estar limitada à condição social, de gênero ou étnico-racial dele.

Se, por um lado, a educação é que torna possível a emancipação das pessoas, por outro, ela é fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e diversa. Essa construção de uma sociedade onde as pessoas possam desenvolver suas potencialidades e realizar desejos, podendo viver de forma mais dialogal e pacífica, se forma a partir de uma educação em e para direitos humanos. Ainda que toda a educação tenha como pilar fundamental os direitos humanos (SOUZA; MELO; PIRES, 2021, p. 357).

Pelo até aqui exposto, percebe-se que a educação perpassa toda a sociedade, em sua organização e funcionamento, não podendo ser compreendida como objeto de uma única instituição, a saber, a escola. Daí surgem novos questionamentos: se a educação não pode ser

reduzida à escola, por que as políticas públicas, ao se referirem à educação, se limitam a tratar do espaço/tempo escolar? A quem interessa interpretar educação como algo limitado à escola?

No documento “Direitos humanos à educação”, desenvolvido pela Plataforma DhEsca Brasil (2009, p. 15), encontramos algumas dimensões desse direito as quais chamam a atenção para como deve ser exercido, pois não há sentido em falar em educação se outros direitos são violados na escola.

a) Direito humano à educação: nesta dimensão compreendemos que o direito humano à educação não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade e capacidade de permitir o pleno desenvolvimento do ser humano, respondendo aos interesses de quem estuda, bem como de toda a sociedade;

...

d) direitos humanos na educação: na dimensão que dialoga sobre os direitos humanos na educação, expõe a tese de que a educação em si é um direito humano, mas ao mesmo tempo possui expressiva contribuição para com os demais direitos humanos. (MAGRI, 2012, p. 49)

Nesse sentido, a instituição escolar precisa ser entendida como um espaço/tempo de convivência social, de trocas de percepções, de reflexões, de análises da realidade/sociedade e de elaboração de projetos (de autoria) para muito além de um mero reproduzir e memorizar conteúdos.

Certamente, para ser espaço de educação, e não apenas de reprodução de conhecimentos, será necessária a revisão dos tempos/espços escolares, de modo a que sejam garantidas atividades não conceituais, mas vivenciais, e, até mesmo, ao ócio. Faz-se necessário que a escola, especialmente a pública, seja democrática, republicana e igualitária para, de fato, promover os direitos humanos. Como leciona o Prof. Pedro Demo (2022, p. 12):

Quando a própria escola pública não consegue apresentar-se de modo democrático e republicano, cuidando da igualdade e diversidade de seus integrantes institucionais, também de modo meritocrático (mesmo que meritocracia seja hoje muito atacada – Sandel, 2020), mesclando sabiamente qualidade formal e política, o discurso sobre DH se esvazia e pode mesmo virar pretexto para manipulações politíqueiras, como é permitir que, na escola, se façam eleições à la prefeitura, à revelia de que escola seja um ente muito diferente de uma prefeitura (Oliveira & Rizek, 2007). Na prática, aprendizagem não pode ser fabricada por eleição; vem mormente de escolas que mesclam bem qualidade formal e política (são profissionais e cidadãs).

Para além dos espaços de escolarização, são necessárias políticas públicas de esporte, arte, lazer, parques, onde as pessoas possam conviver e vivenciar suas potencialidades, desfrutando de sua dignidade humana e consolidando seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é fundamental para a constituição do ser humano, sendo basilar para os processos de humanização e de socialização. Ao mesmo tempo é um mecanismo muito importante para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, onde sejam vivenciados/desfrutados os direitos humanos. Nessa educação são constitutivos os valores e concepções democráticas de respeito à igualdade, à diferença, ao bem comum, à vida humana e à construção coletiva da liberdade (individual e coletiva), assim, toda a educação deve ser voltada para a cidadania (SOUZA; MELO; PIRES, 2021, p. 360).

De igual modo, esperando e convidando para a mudança, Paulo Freire (1967, p. 93) expressa sua ideia do que vem a ser uma educação para a liberdade da seguinte forma

[...] uma educação que levasse [a humanidade] a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas* — “ideias inertes, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (FREIRE, 1967, p. 93)

Ainda que seja vigente na sociedade o paradigma neoliberal, é necessário que seja continuada a luta pela construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática, livre e fraterna. Essa sociedade só será possível por uma educação emancipadora, para a democracia e nos direitos humanos. Isso se faz com consciência política, especialmente consciência de que educar é um ato político, ato esse que liberta ou que oprime.

Ao mesmo tempo em que é um direito humano, a educação tem como pilares os demais direitos humanos e, ainda, é garantidora da formação de futuras gerações que vivam, usufruam e disseminem os direitos humanos, exercendo plenamente a cidadania.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao tempo em que também nos compete denunciar sua violação. (SILVEIRA *et al.*, 2007, p. 441)

Se muito foi feito, muito mais a ser planejado e executado há. Acesso, permanência e qualidade na educação, para além do espaço escolar, é um grande desafio a ser vencido pela sociedade brasileira. Políticas Públicas são necessárias em esporte, artes, lazer e, até mesmo, em escolas, para garantia do legítimo e necessário direito à educação. Que, realmente, conforme propõe Freire (1967) possa a educação brasileira ser Educação como Prática da Liberdade. Ou ainda, como leciona a Professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa “Desse modo, a prática pedagógica na educação em direitos humanos é mediada pelo carinho e pela sensibilidade, de modo a contribuir para construir identidades com consciência da dignidade pessoal e das capacidades” (2016, p. 114).

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. 3a rev. e ampl.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** [S. l.]: Brasiliense, 2017.
- DEMO, Pedro. Educação e(m) Direitos Humanos - questionar para defender. *Em: PROF. PEDRO DEMO*. 2022. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2022/04/ensaio-788-educacao-em-direitos-humanos.html>.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GRACIANO, Mariângela. **Educação também é direito humano**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2005.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. (Formação do professor).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. v. 1
- MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 1, p. 44–63, 2012.
- MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Paraná, n. 55, p. 25–46, 2015.

MOREIRA, Andressa Urtiga; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e226278, 2021.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. **Cartilha direito humano à educação**. 2 atual. rev.ed. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2011. (Coleção Manual de Direitos Humanos). v. 7 *E-book*. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. *Em*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016. (Educação em e para os direitos humanos). v. II, p. 73–124.

SOUZA, Thiago Santos de; MELO, Livia Gabriela Fonseca; PIRES, Diego Bruno Souza. Educação emancipatória como pedra angular para promoção, proteção e valorização dos direitos humanos. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 14, n. 1, p. 339, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

O USO DOS PROTÓTIPOS DIDÁTICOS DE MULTILETRAMENTOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra Alves dos Santos¹, Maria Inês Higuchi Gasparretto², Elieude Bacelar Matos³, Maria Olivia de Albuquerque Ribeiro Simão⁴

RESUMO

O estudo visa apresentar novas possibilidades para trabalhar as Tecnologias da Comunicação (TIC's), tendo como objeto de estudo o blog como protótipos didáticos de multiletramento, nas séries iniciais do fundamental em uma escola do municipal na cidade de Parintins. As reflexões desse estudo apontam, possibilidades em relação ao uso do Blog como protótipo didático em sala de aula, a como contribuições teóricas utilizou-se Mello Neto (2007) Lévy (1999), Moran (2013), Dowbor (2004), entre outros. Como pressuposto didático-metodológico foi utilizado protótipo didático Rojo (2012), em vista trabalhar várias mídias, entre elas o Blog e o podcast. Por meio do blog foram feitas propostas que envolviam animações no Power point. No que referir-se aos resultados da aplicação, a pesquisa possibilitou que se articulassem novas alternativas didáticas para o uso da leitura e da escrita tendo como destaque o uso do blog, podcast no contexto escolar; os protótipos.

Palavras-chave: Multiletramentos, protótipos didáticos, tecnologias.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da educação, abordamos muitos fatores como o currículo, as políticas públicas, as metodologias, a relação professor e aluno, fatores estes que interferem no processo de ensino e aprendizagem e estão ligados intrinsecamente sendo os pilares importantes no processo educacional. Mas não podemos deixar de falar da importância do uso das novas tecnologias digitais, na qual Moran (2013) destaca que estão presentes na sala de aula.

Estamos no século XXI onde a tecnologias digitais vivem o ápice das descobertas, na qual Lévy (1999) apresenta o cibercultura como sendo um espaço virtual existente no mundo da comunicação em que não é necessária a presença física do homem, entretanto todos são bem

¹ Mestranda em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia –(PPGCASA) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) E-mail: alessandra15021989@gmail.com

² Doutora em Antropologia Social pesquisadora titular do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), coordenando o Laboratório de Psicologia e Educação Ambiental. Também atua como professora membro permanente do Programa de Pós Graduação em Sustentabilidade Ambiental na Amazônia (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Amazonas. E- mail: higuchi.mig@gmail.com

³ Mestranda em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia –(PPGCASA) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) E-mail: elieudeufam2022@gmail.com

⁴ Doutora em Biologia de Água doce e pesca interior pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) E- mail: mariaoliviar@gmail.com

vindos neste lugar, onde cada troca de informação forma uma ideia e essa pode ser compartilhada. Neste espaço muitas são as possibilidades entre elas ferramentas que auxiliam na busca de fontes, fatos, histórias, teses, notícias, criação de programas, jogos de raciocínio, canais de interações como o Facebook, blog e o podcast.

O uso da tecnologia no contexto escolar

Para esclarecer onde estão inseridos esses multiletramentos precisamos primeiro saber o que envolve essa cultura para isso trouxemos o conceito de tecnologia. Mas, o que se entende por tecnologia?

Hoje quase tudo que está em nossa volta gira em torno das tecnologias digitais. Percebemos que é imprescindível o seu uso no nosso cotidiano por meio das redes sociais, conversas, e-mail, bate-papo, teleconferências, internet/banco, compras online.

Ferreira (2001, p.702) entende que a tecnologia é um “conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”.

“A tecnologia está presente na história da humanidade [...]. Trabalhos arqueológicos trazem continuamente evidências de artefatos usados por primatas para a caça, a agricultura e outras atividades de subsistência em eras bastante remotas”. (BERNUY, *et al*, 2016, p.72). Pode-se dizer que a tecnologia é algo novo, mas fazendo essa relação entre hoje e a pré história lembramos que muito antes o homem já fazia o uso das tecnologias, pois houve a necessidade por parte do homem de construir suas próprias ferramentas para que assim tivesse como se alimentar. Foi através dessas técnicas que o homem conseguiu aperfeiçoar a caça, pesca e construção de moradia.

Diante das novas tecnologias a nossa visão holística deve ser voltada para o conhecimento do uso das ferramentas tecnológicas digitais. Então, saber como se dá o uso dessas ferramentas é fundamental para que assim seja possível alcançar os objetivos a exemplo de uma aprendizagem significativa no campo educacional.

Quanto ao uso das novas ferramentas digitais é preciso que estejamos abertos para inovar, trazer essas ferramentas como subsídios para a sala de aula deve ser algo que de fato venham ajudar o professor e o aluno no processo de educação, facilitando aprendizagem dos mesmos. “[...] o importante para a educador é encontrar a parte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador. Aprender hoje é buscar, comparar, pesquisar,

produzir e comunicar. Só aprendizagem viva e motivadora ajuda a progredir”. (MORAN, 2013, p.34).

Protótipos didáticos a favor da Educação

Crepaldi (2018) apresenta os protótipos didáticos envolvendo diferentes modos de linguagem entre elas a oral, escrita, sonora e digital. Em sua dissertação a autora destaca o uso dos contos de fadas como gênero condutor, mediante a essa proposta Charles Perrault (1697) *apud* Crepaldi (2018), que destaca em seu diálogo a presença de outros gêneros discursivos de diferentes esferas de circulação entre eles a publicidade, cartum, jogos, áudio, poema, ilustrações, vídeos de animação, canção de ninar e funk.

Rojo (2017) *apud* Crepaldi (2018) ressalta que o termo “protótipo didático” é falado desde meados de 2011, o termo referir-se a uma metodologia de trabalho pedagógico composta de materiais digitais de apoio ao ensino, que combinam letramento da letra e novos multiletramentos em projetos multidisciplinares. Rojo (2017) *apud* Crepaldi (2018) destaca que apesar de assemelhar às “sequências didáticas” os protótipos de ensino se diferenciam por de sua estrutura “aberta e flexível”, onde pode ser finalizada pelo professor para atender a demandas peculiares de cada contexto. Em sua prática Rojo (2017) *apud* Crepaldi (2018), elucida que os protótipos possibilitam ao professor indicar alternativas relacionados à atividade que é proposta em sala de aula, de modo que o professor seja o mediador do trabalho dos alunos vendo-o como possibilidades de integrar as atividades digitais com atividades com os textos impresso de modo que essas atividades oportunizem aos estudantes o contato com os diferentes gêneros.

De acordo com Crepaldi (2018, p. 94) o “[...] protótipo oferece ao professor a possibilidade de lidar os textos como gêneros discursivos, estabelecendo diálogos com diferentes culturas (locais, globais, de massa, etc.), com réplica ativa por parte dos estudantes e professores”.

Como mencionado pela autora o uso dos protótipos em sala de aula oferecem suporte didáticos, onde o professor pode ensinar em “diferentes mídias e linguagens”. O professor na função de mediador pode “fazer a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos com o material de que dispõe”. (CREPALDI, 2018, p. 95).

Os protótipos didáticos são algo instigante, sedutor, ou seja, eles são provocadores de aglutinações de interesses e geram questionamentos entre os alunos e professores. “Protótipos

são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por partes daqueles que queiram utiliza-los em outros contextos.” (ROJO, 2012, p. 8)

Multiletramentos na educação: Concepções gerais

Multiletramentos na escola são temas abordados por Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) essa obra aborda questões atuais e pertinentes, indo, inclusive, além das noções de letramento e letramentos múltiplos.

Segundo Rojo (2012) trabalhar com multiletramento na educação pode ou não incluir o uso das tecnologias digitais. Mas normalmente envolverá já que cultura marcada no século XXI envolve o acesso em massa por esse tipo novo de letramento.

O multiletramento na escola está muito além do quadro, pincel, papel, caneta, (ROJO, 2012). Hoje sabe-se que existem muitas outras formas de letramento, por isso o termo Multiletramentos propostos por Rojo (2012) é oriundo das diversas formas que podemos ensinar isso envolvendo o uso das novas tecnologias digitais.

No entanto os blogs também são uma das formas de mídias digitais nos quais podemos elaborar de forma prática e gratuita. Configuram-se como espaço democrático para troca de saberes. Essas práticas de saberes estão ligadas aos diversos tipos de conhecimento, sejam aqueles voltados ao senso comum ou científico. A proposta do blog é dar essa possibilidade de expor o pensamento crítico, podendo este ser apresentado de diversas formas como através de textos, música, imagens, vídeos entre outras “com o avanço da tecnologia, os antigos diários de papel passaram a ser virtuais- os chamados blogs-, e neles os jovens postam mensagens diariamente, contando, fatos ou sentimentos vividos”. (RIBEIRO, SILVA, 2009, p.3)

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, o fato investigado envolve todo um estudo dentro da perspectiva fenomenológica, pois nela se encontra como característica a do método humanista que vão ao encontro daquilo que é proposto na pesquisa valorizando o todo, uma vez que realizou oficinas de desenhos, produções de textos, criação do podcast e blog, com o objetivo de levar novas alternativas para o ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa em educação aponta vários caminhos sobre eles Flick (2009, p.358-359) ressalta que “Não existe um único método específico que seja considerado o método correto para pesquisa qualitativa”. Triviños (1987, p. 128) ressalta que a pesquisa qualitativa com apoio

teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva, ou seja, as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e essas são produtos de uma visão subjetiva na qual é rejeita toda expressão quantitativa, numérica. Assim Fazenda (2010, p.68) enfatiza que:

Não existe ‘o’ ou ‘um’ método fenomenológico, mas uma atitude. [...] atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de esta livre para perceber que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções.

Neste sentido utilizou-se a pesquisa fenomenológica, pois ela nos ajudou a perceber a partir da visão dos sujeitos.

Quanto à pesquisa bibliográfica Lakatos (2003, p.183) ressalta que essa “fornece aos pesquisadores diversos dados exigindo manipulação e procedimentos diferentes”. Caracteriza-se como bibliográfica, pois se recorreram a fontes de autores os quais discutem as principais variáveis do estudo como o uso de tecnologia abordada por Mello Neto (2007), Dowbor (2004) Moran (2013), a cibercultura apresentada por Lévy (1999) e Rojo (2012) com os protótipos didáticos. Durante as aulas expositivas foram necessárias às leituras bibliográficas e elaboração de uma aula com o recurso do datashow onde foram mostradas algumas imagens sobre: Água, queimada, animais, família, poluição e ferramentas tecnológicas, em seguida foram criados seis grupos, onde cada grupo ficou com uma imagem e a partir das da leitura de imagens os estudantes tiveram que criar um pequeno e texto e em seguida o grupo deveria eleger um representante para narrar o texto que foi gravado no celular para a criação do podcast.

O período de escrita do referencial foi marcado por duas fases uma onde as leituras construídas eram com bases em documentos e artigos científicos publicados em anais. Outro momento foi com o contato direto com alguns livros como cibercultura escrito por Lévi (1999), novas tecnologias e mediação pedagógica Moran (2013), Tecnologia educacional Mello Neto (2007) entre outros fontes que nos ajudaram na compreensão da temática abordada, também se utilizou a pesquisa documental, pois por meio dela foi possível conseguir extrair documentos escritos como artigos, teses ou não escritos, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. (CARDOSO, 2000) e a pesquisa ativa na qual Chizzotti adverte (2008, p.77) “As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada”.

As mudanças aconteceram durante o processo de observação onde nós pudemos intervir levando, filmes, vídeos aulas e oficinas, onde foram trabalhados os desenhos, produção de texto, podcast.

As análises que foram subsidiadas com o uso dos documentos, fotos e relatos e como forma de resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizou-se, nomes fictícios aos participantes envolvidos aonde os professores optaram por utilizar como nome professora Dray, professor Bruno e a professora Ermelinda Jacaúna que ressaltou que gostaria de ser citado pelo próprio nome Ermelinda Jacaúna em vista de que existe outra professora com o sobrenome Jacaúna e aos estudantes utilizou-se o nome fictício de acordo com um personagem infantil dos desenhos ou da literatura.

ANÁLISES E DISCUSSÕES OBORDADAS SOBRE AS PRÁTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O uso das tecnologias digitais em sala de aula

Quando se tem a consciência de sua importância às tecnologias desenvolvem um ótimo papel dentro do contexto escolar em vista de que se o professor tiver nas mãos um bom roteador, uma internet de qualidade e o computador o professor consegue desenvolver uma ótima aula. Porém na falta dessa estrutura nós professores devemos ser incentivadores dos estudantes no sentido de possibilitar a eles a pesquisa, pois o que se observa é que os estudantes não estão habituados a usar a tecnologia para pesquisar. Geralmente o uso é mais para as redes sociais e como sabemos as redes sociais é uma porta que se abre tanto para coisas positivas quanto para as negativas.

Quadro1: o uso das tecnologias na sala de aula

Professor (as)	Vantagens	Desvantagens
Ermelinda Jacaúna	<i>Quando não é bem aplicada sim, por exemplo, o uso do celular se todas as crianças pudessem ter um seria vantajoso.</i>	<i>Senão for bem orientado e trabalhado é prejudicial porque ele tira atenção da criança.</i>
Bruno	<i>Facilita muito a aula e você mostra de maneira lúdica para os como é a realidade.</i>	<i>Digamos que eles ficam muito condicionados aquilo e toda hora eles vão ficar querendo.</i>

Dray	<i>Trabalhar o passado com futuro o futuro é a tecnologia</i>	<i>As desvantagens são quando não tem o material para trabalhar a aula que foi programada</i>

Fonte: SANTOS, Alessandra (2010).

O quadro acima revela quando a tecnologia é trabalhada de modo incorreto ela pode ser um fator negativo, pode ser algo viciante e não agregar nem um valor a educação quando condicionados nesse aspecto “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1998, p. 28). Nessa perspectiva não adianta só incentivar, mostrar as nas tecnologias, mas agregar novos conhecimentos de modo que esses sejam relevantes para vida do estudante.

Cultura dos alunos em tempos de acesso à informação

Quando verificamos o quanto que esse mundo da informação é rico, e ao mesmo tempo quem tem acesso ele é que fazemos uma reflexão como nós professores podemos possibilitar tantas opções para trabalhar com estudantes o uso de tecnologia e não informamos os alunos a respeito de tais informações. Destacam-se aqui aplicação do questionário que envolvia perguntas sobre o que os alunos entendiam por tecnologia

Aluno Bob Esponja: tecnologia é uma pratica que as pessoas inventaram para distrai as pessoas construindo coisas que você gosta.

Aluno Cat Noar: entendo que tecnologia é um aparelho como robô, computador e etc..

Aluno Naruto: as tecnologias são aplicadas na sala de aula por meio dos vídeos ou slides”.

Aluna Peppa: são aplicadas no multimídia e computador.

Conforme as respostas percebe-se que os alunos têm algum conceito formado sobre o que é tecnologia e pouco são os que sabem responder de forma aplicada. Durante as aulas a maioria dos alunos escreveram que não são sabiam ou que eu nunca ouviram falar por isso não conseguiram escrever.

História oral com uso das tecnologias digitais

Bulla e Silva (2017, p.1991) ressaltam que o “vídeo de Youtuber é um gênero híbrido e ainda em construção na cibercultura [...]”, pois contém uma diversidade de criações de conteúdos que precisam da aprovação de um público e uma vez aprovados eles elas são lançadas e compartilhadas. Nessa perspectiva (Bulla e Silva 2017, p.1991) recomendam que “produzir vídeos como Youtubers ajudam a contribuir tanto para a ampliação da reflexão crítica sobre textos escritos-oraís-audiovisuais”. A produção de vídeos tem uma finalidade de mostrar o que se quer ver, no entanto o que se mostra é refletido por alguém que depois acaba compartilhando essa ideia com outras pessoas através dos espaços virtuais nas quais Lévy (1999) descreve como sendo um ciberespaço.

Dentro da proposta de levar uma aula expositiva diferenciada houve o momento da história oral, onde foi trabalhado o vídeo do youtube que trata do livro a parte que falta de Shel Silverstein (2013).

O livro traz uma metáfora sobre a busca incansável que um ser tem em encontrar a parte que lhe falta, porém para isso foi necessário ele sair pelo mundo à procura, ao sair ele descobriu um mundo diferente, com muitas dificuldades para superar, todavia ele encontrou pelo caminho coisas que lhe faziam bem e coisas desagradáveis, mas ele continuou a procurar a parte que lhe faltava durante o itinerário ele foi tentando encaixar algumas partes, mas essas por não caber causava um desconforto e quando enfim ele encontrou a parte que lhe faltava ele saiu pelo mundo feliz, mas com tempo ele percebeu que tinha deixado de fazer as coisas que ele mais gostava, porque agora não precisava mais já que tinha encontrado sua parte, após a leitura foi feita uma reflexão que foi contextualizada com vida dos alunos e o sentido que essa história representa na educação, a parte que nos falta pode ser trabalhada em diversos contextos.

Os alunos ficaram deslumbrados com a leitura do livro percebemos o quanto que uma história contada por meio do recurso tecnológico digital pode provocar encantamento. Entretanto é necessário que haja novas adaptações apesar de observarmos as dificuldades em se trabalhar com as tecnologias digitais em sala. Nós precisamos quebrar essas barreiras que existem entre essas novas forma de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oferecer uma proposta de estudo que envolvem os multiletramentos para ensinar Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi desafiador, pois muitas foram às dificuldades encontradas. Entre elas a escola não tem laboratório de informática e as salas não são equipadas com aparelhos tecnológicos (projektor de mídias).

Por meio de observação e da entrevista verificamos as dificuldades que professores têm em trabalhar com o uso de tecnologia nas séries iniciais. No entanto esses fatores não interferiram na conclusão de nossa pesquisa.

O objetivo desse estudo foi analisar como os professores utilizam o blog como protótipo didático de multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa com os estudantes do 5º ano.

A experiência nos proporcionou realizarmos uma aula diferenciada para os alunos, onde trabalhamos a produção de texto, leitura interpretação e oficina de desenho. Como modelo de protótipo didático digital foram trabalhados o Podcast, Blog e o Vídeo. Esses tipos de atividade ajudam na oralidade, criatividade, no desenvolvimento da escrita e na construção do pensamento crítico dos estudantes.

Com isso comprovamos que ao trabalhar o blog como protótipo didático de multiletramento, os alunos conseguem aprender, desenvolver e criar novos caminhos para chegar à aprendizagem e possibilitar aos estudantes e professores a criarem novas estratégias, para estimular a leitura, produção textual. A nossa recomendação é que a escola, a partir deste estudo incentive os estudantes a pesquisar mais, pois, no retorno dos resultados verificamos que isso é um problema, pois apesar de não saberem os conceitos que tinham sido propostos no questionário como o que é um blog? O que é tecnologia? não tiveram a curiosidade de pesquisar. A pesquisa é algo que deve ser estimulado constantemente, do contrário, se isso não acontece o ensino fica insuficiente tanto para os professores quanto para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNUY, Miguel a. Chincaro. *Et al. Desenvolvimento de inovação tecnológica no setor produtivo no contexto da epistemologia do conhecimento tecnológico e as estruturas de ensino*. IjKem, int. J. Knowl. Eng. Manage., v.5, n.12 • jul/out. 2016 • ISSN 2316-6517 • p. 68-85.

- BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Mariana Bulegon da. Escola, multiletramentos e tecnologias na aula de Língua Portuguesa: reflexões a partir de um projeto sobre Youtubers. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1984-1997, 2017.
- CARDOSO, L. da S. **Exercícios e notas para formular uma pesquisa**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000. 74p.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed- Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- CREPALDI, Nilza pereira. **Dissertação protótipo didático: chapeuzinho vermelho e os multiletramentos literários no ensino fundamental II**. MARINGÁ, 2018. <https://www.google.com/search?q=prototipos+de+multiletramentos+anais&oq=prototipos+de+multiletramentos+anais&aqs=chrome..69i57j22248j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
acesso: 08/12/19.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. São Paulo: setembro de 2013.
- FAZENDA, Ivani (org) et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. 2º reimpr. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. coord. Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. 5º. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MELLO NETO, José Augusto de. **Tecnologia educacional: formação de professores no labirinto de ciberespaço**. Rio de Janeiro: MEMVAMEM, 2007.
- MORAN, Jose Manuel, **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 21. ed. rev. e atual. Campinas- SP- Papiros, 2013.
- RIBEIRO, Tiago da silva. **E- mail e blog: gênero textual ou veículos de comunicação**. Hipertextus (www.hipertextus.net), n. 2, jan.2009.
- ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TRIVINOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

REFLEXÕES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS

Alessandra de Fátima Alves¹, Sandro José Boscari²

RESUMO

O presente trabalho pretende trazer reflexões sobre a formação docente e o uso das metodologias ativas. Trazemos autores como: Bacich e Moran (2018); Barbosa e Moura (2013); Bauman (2015); Freire (2016), Imbérnon (2016); Lorenzato (2010); Neusi Berbel (2011); entre outros. É uma pesquisa qualitativa, baseada em livros, artigos, dissertações e teses. Com essa pesquisa pudemos concluir que ser professor, é uma tarefa difícil, exige resiliência e formação continuada. As metodologias ativas já fazem parte do século XXI e a atualização constante do professor é uma necessidade. As tecnologias já fazem parte da vida e aprendizagens dos estudantes; o professor pode utilizá-las com a finalidade de promover e beneficiar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto, realidade local de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologia, metodologias ativas.

1. INTRODUÇÃO

Reconhece-se a escola como um espaço de transformação, crescimento profissional e pessoal, coletivo e individual, de modo que ensinar e aprender constituem-se como atividades humanas que exigem conhecimentos, saberes, condições materiais e interações sociais. No século XXI, temos as escolas presenciais, as que estão em plataformas onde os alunos estudam de forma on-line, mas todas têm a necessidade de um professor, seja para elaborar conteúdos, esclarecer dúvidas, mediar o conhecimento, etc. De acordo com (TORRES; IRALA, 2014), somos constantemente influenciados por informações através dos meios de comunicações, e cabe ao professor a postura de ser flexível diante das novas realidades da educação, que se

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP, Campus Araraquara/SP. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. Professora de Matemática. Analista de Sistemas e Pedagoga. <https://orcid.org/0000-0003-4686-6777>. E-mail: aletcph@gmail.com

² Mestrando em Educação na Universidad de Puerto Rico (FUNIBER). Pós-graduação em Educação Superior e Metodologia do Ensino da Matemática pela Unyleya. Professor de Matemática e Pedagogo. E-mail: prof.sandro31415@gmail.com

encontra na atualidade de forma conectada-dinâmica-interativa-cooperativa-colaborativa, que está longe do modelo tradicional de ensino. Podemos afirmar que o uso das tecnologias está cada vez mais presente no cotidiano de todos. Porém, as tecnologias não substituem o papel do professor que é fundamental e de muita complexidade, exigindo conhecimento e formação continuada constante em busca de atualizações. Para corroborar conosco trazemos Lorenzato (2010, p. 3) “Dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento”. Sendo assim, se torna importante que os professores estejam atualizados, inclusive, tecnologicamente para que possam diversificar suas aulas trazendo o uso das tecnologias como apoio nas aulas para favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, diante de tanta inovação tecnológica e de uma sociedade que carece de significados, manter o interesse, a motivação e a aprendizagem dos alunos se tornaram cada vez mais desafiador. O professor, a partir desse novo olhar, é convidado a propor situações de aprendizagem que promovam a colaboração, se permitindo ultrapassar a dinâmica própria do ensino tradicional, pois como afirmam Bacich e Moran (2018), o professor torna-se um gestor de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção aberta, criativa e empreendedora, se tornando mediador e facilitador de uma construção da aprendizagem sustentada pela autonomia e pelo comprometimento do aluno na sua própria aprendizagem. Com isso, trazemos Freire (2016):

A curiosidade com inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, com procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos. (FREIRE, 2016, p. 33)

Podemos concluir o quanto ensinar exige criticidade. Além disso, as características do mundo contemporâneo, tais como a disponibilidade e a velocidade acelerada da informação e da comunicação, assim como o advento das tecnologias, têm provocado efeito nas escolas, nas relações entre professores e estudantes, e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Vivemos em mundos híbridos, onde tudo se mistura. É preciso, portanto, repensar e mudar as práticas tradicionais na sala de aula: professor expõe, aluno escuta. As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes no processo de aprendizagem, com a orientação do professor, tornando-os protagonistas nesse processo. De acordo com a proposta de Neusi Berbel (2011), pois ela reforça a ideia de processo, ao afirmar que metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de

aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Verifica-se, portanto o papel crucial de gestores e professores, uma vez que as iniciativas para promover a mudança na cultura escolar passa indubitavelmente por esses atores.

2. CONCEITOS BÁSICOS DAS TIC'S E FORMAÇÃO DOCENTE

O surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) modificou o mundo social de tal forma que, algumas décadas, a economia, o mundo do trabalho, nossas comunicações e até as próprias relações sociais se transformaram de forma permanente, o que fez com que a nossa maneira de participar neste mundo fosse modificada em relação as gerações anteriores rapidamente.

Como declara (UNESCO; 2005, p. 29)

“o surgimento das tecnologias da informação e comunicação criou condições de existência para a sociedade do conhecimento. A sociedade mundial de informação em criação assume seu verdadeiro significado quando se torna um serviço com finalidade muito mais elevada e desejada: a construção global de sociedades do conhecimento que serão fontes de desenvolvimento para todos acima de tudo para os países menos desenvolvidos”.

Para compreender o uso das tecnologias da informação na educação basta analisar a trajetória da história da educação da aprendizagem e da didática. Ao contrário de ancestrais, não temos mais necessariamente materiais físicos, mas um ciberespaço com uma quantidade infinita de informações que podem ser manipuladas, disseminadas, compartilhadas e, conseqüentemente, ressignificadas. Segundo Coll & Moreno (2008), gerando uma nova forma de organização sociocultural e, conseqüentemente, novas formas de pensar, aprender e aprender e de viver. Segundo Lévy (2010):

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente com um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem corporativa em rede. Grandes empresas instalam dispositivos sistematizados de auxílio a colaboração e à descentralizada (“os growpwares”). Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos. Informatas de todas as partes do planeta ajudam-se mutuamente para resolver problemas de programação[...]. (LÉVY, 2010, p. 29).

Pensando no uso das tecnologias, cyberspaço, entendemos que essa estrutura não linear que as tecnologias digitais possuem revela uma nova maneira de pensar e aprender. O alto grau de interatividade não garante o aprofundamento do conhecimento, uma vez que a rapidez e

facilidade com que as informações são recebidas podem promover superficialidade nos processos de aquisição do conhecimento (Bauman, 2015).

A possibilidade de incluir as tecnologias na aula é uma realidade ainda pouco explorada nos nossos dias por diversas razões de estrutura econômica, política e social, principalmente política. As tecnologias chegaram para ficar não se trata de uma ferramenta didática, mas um novo conhecimento conceito que inclui recursos espaços de aprendizagem e ferramentas interativas para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem para o século XXI, oferece opções teórico metodológicas para todos os níveis educativos. O desafio está e não somente conhecer as possibilidades das tecnologias, mas sim saber valorizá-las e aplicá-las nas diferentes situações educativas que queremos desenvolver como professores seja na educação infantil primária secundária ou ainda no ensino universitário.

Nessa perspectiva, como afirma Morduchowicz (2014), os adolescentes passam mais tempo com as TIC e diante de telas que com seus professores, seja estudando, navegando ou apenas se comunicando. A diferença entre a escola e as TICs é o que não há férias ou feriados na utilização das tecnologias. Esta realidade, sem a intenção de criar algum alerta, deverá constituir uma base para analisar o impacto das tecnologias na construção da subjetividade de crianças, jovens e adultos.

O novo modelo social baseado na utilização das TICs, na globalização da economia e na propagação das informações a partir do uso da web das redes sociais está produzindo com toda a certeza uma nova cultura.

Se as tecnologias estão criando uma sociedade em vias da sociedade do conhecimento, a exigência que encontramos é que a escola sendo uma instituição central na reprodução social da transmissão de valores na sociedade modifique também seus padrões educativos. Da mesma forma, pensando que a função docente é a de preparar seus estudantes para a vida em sociedade, é necessário repensar seu papel para que possa seguir cumprindo com esta função.

A abundância de informações não garante o conhecimento, mas saber selecionar, analisar e ordenar informações relevantes gera uma mudança de perspectiva e responsabilidade de ensino. Como Pérelman e Estéves (2014, p. 31) defendem, precisamos de “leitores, escritores, oradores e ouvintes competentes, críticos e autônomos em suas práticas, com cultura oral e escrita em todas as mídias”.

As TICs transformaram profundamente a educação e os centros escolares. Mesmo oferecendo resistência a estas mudanças, as tecnologias digitais adentraram a sala de aula sem

pedir permissão (Goldin, Kriscautzky, Perelman, 2015), através dos telefones celulares dos estudantes, dos computadores e dos professores, por exemplo. Na perspectiva de sala de aula a aparição das tecnologias digitais na educação constitui um novo desafio ao mesmo tempo em que novas oportunidades de acesso às TICs, de maneira a evitar que isso gere ainda mais desigualdade,

Com a introdução e a incorporação das TIC na sociedade do conhecimento provocou uma profunda revolução nos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e aprendizagem. Essa mudança no paradigma de aprendizagem como consequência gerou uma mudança no papel do ensino, na aplicação e melhoria dos processos educacionais relacionados às TIC na sala de aula. Isso inclui diretrizes pedagógicas planos de ação de governo e tendências do treinamento de professores.

Com relação a formação de professores, nos referimos à formação inicial e contínua, que permite ao professor atualizar constantemente seus conhecimentos teóricos e práticos. No caso das TIC, dada a rapidez com que entra nas salas de aula e na vida dos alunos, necessidade de atualização e ainda mais intensa, pois todos os dias existem novas ferramentas, aplicativos e, portanto, novas maneiras de ensinar.

As tecnologias digitais permitem que os professores realizem tarefas mais ajustadas às demandas e interesses dos alunos (Fernández Batanero, & Rodrigues Martins, 2017). Se revisarmos as teorias das aprendizagens, veremos que, na era cognitivista em que vivemos (Siemens, 204), o professor deve ser especializado em promover conexões, entre o aluno e o conteúdo entre os alunos professor ou mesmo com o próprio ambiente digital.

Nessa perspectiva que vincula a tecnologia a melhoria educacional nos processos de ensino e aprendizagem, também é possível promover a inovação nos processos cognitivos e, portanto, na aprendizagem. Como a aborda Delors, que em 1996 defendia uma sociedade em que todos tinham condições de aprender e desenvolver suas habilidades. (Delors, 1996)

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO SÉCULO XXI

Sociedade mundial tem vivenciado rápidas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. O perfil da população também tem se transformado, desde o estudante da escola fundamental até aqueles que chegam ao mercado de trabalho.

Considerando que essas pessoas são, em sua trajetória de vida, um ser único e em frequente processo de aprendizagem de transformação, a educação escolar, vivenciado por esses indivíduos, também preciso estar atento às mudanças. É a escola a responsável por preparar para o futuro e, muitas vezes é um mercado de trabalho que demonstra, mais rapidamente, as mudanças estão ocorrendo.

No Brasil, convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 51)

Na última década, em especial, temos conhecido novas linhas e propostas para conhecer essas novas gerações e compreender como esses indivíduos aprendem, se constitui como ser social e como se relacionam nessa sociedade em constante transformação. Com este cenário posto, as metodologias ativas surgem (já faz um bom tempo) com uma abordagem pedagógica que favorece a aprendizagem do estudante através das descobertas, da investigação, da resolução de problemas, incentivando os estudantes a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem.

As metodologias ativas consistem em uma mudança significativa na forma de compreender o aprendizado e relação entre o estudante e o professor. O estudante passa a ser o protagonista e o transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de um orientador, mediador, abrindo espaço para a interação e participação.

Labrador Piquet, Andreu (2008) afirmam que as metodologias ativas são estratégias e técnicas que o professor pode utilizar para promover a participação ativa dos estudantes, uma vez que promove a aprendizagem significativa e a cooperação. Entendemos que ser professor exige formação e adaptações. Segundo Imbérnon (2016, p. 33), “Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil”.

Compreendemos que ser professor sempre foi complexo, exige muito trabalho, dedicação e atualização constante.

Segundo (Barbosa; Moura, 2013, p. 57), “Em princípio, todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem”.

Consideramos que o professor esteja em constante formação para que possa escolher ou selecionar e contribuir para ambientes ativos que proporcionem aprendizagem.

3.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

“O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem”. (Barbosa; Moura, 2013, p. 54).

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia vinculada ao ensino que utiliza propostas de trabalho longos de investigação que responda a perguntas complexas, problemas ou desafios. Suas bases pedagógicas residem no construtivismo, a partir dos estudos de Vygotsky, Piaget, Dewey e Brumer (Mart Arias 2017). Essa metodologia nasceu com a intenção de proporcionar os estudantes uma abordagem subjetiva do assunto a ser estudado, ou seja, a aprendizagem baseada em projetos requer mais do que a assimilação de conceitos, a interpretação dos fenômenos estudados e o contexto em que ocorrem. Isso significa que, a partir dessa interpretação, a construção do conhecimento emerge de uma aprendizagem significativa, dada a necessidade do envolvimento do estudante com as atividades que devem ser relevantes para os estudantes. O estudante é o sujeito ativo, que percorre um caminho entre o problema e suas possíveis soluções. o professor, nesse caso, tem o papel de criador e guia, porque estimula os estudantes no caminho entre o problema e suas soluções. Segundo (Barbosa; Moura, 2013, p. 61); “Um dos pressupostos da ABProj é a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento”.

Rojas (2005) investigou as características da aprendizagem baseada em projetos e listou as principais características: Oferece oportunidades para trabalhar de construir conhecimento de forma colaborativa; Promove habilidades sociais e comunicativas; Aumenta a autoestima; Permite conectar a aprendizagem escolar com a realidade.; Prepara o estudante para o mercado de trabalho.

No aprendizado baseado em projeto, os estudantes definem o objetivo final do projeto, identificam as necessidades, pontos Fortes o plano de gerenciamento do projeto e o produto final. o processo de ensino aprendizagem dos projetos é autêntico, uma vez que os estudantes contribuem e aplicam suas ideias ao longo do processo. o resultado do projeto é a compilação de tudo o que trabalharam e aprenderam ao longo do trabalho (Mettas, Constantinou, 2007).

Entendemos que o professor possui conhecimento e autonomia para escolher se é possível trabalhar com a Aprendizagem baseada em projetos com seus estudantes, definindo os problemas e necessidades que contribuam nos processos de aprendizagem, bem como os

recursos disponíveis, etapas e o produto final do projeto escolhido dentro do contexto e realidade dos estudantes.

3.2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é considerada por uns como uma metodologia e por outros uma estratégia de ensino e aprendizagem e tem o estudante como protagonista da construção de sua própria aprendizagem. Nesta prática educativa, basicamente, é proposto um problema real que precisa de uma solução dos estudantes. o problema deve desafiar os estudantes de um conflito cognitivo e, ao mesmo tempo, ter um nível de diversidade viável ao nível dos estudantes para motivar e favorecer a construção de novas aprendizagens. Por outro lado, o problema deve ter um nível de complexidade que força os estudantes a trabalhar em equipe.

Nesse sentido, há que se considerar que a sala de aula é um espaço de relações pedagógicas com o objetivo de crescimento individual, constituído pela diversidade e heterogeneidade de valores, ideias e crenças e voltado para a formação, vivência e convivência dos indivíduos. De acordo com Lourenço e Palma (2005), a heterogeneidade de um grupo possibilita troca de experiências, argumentações, informações e choques com diferentes pontos de vista, permitindo que as situações de conflito cognitivo contribuam para a formação do educando. Consideram que o conflito cognitivo passa a ser uma estratégia com resultados positivos no processo ensino-aprendizagem quando ele permite que haja um desequilíbrio que motive o discente a melhorar os conhecimentos que já possui.

Entendemos que o professor por meio da escolha de problemas possa definir as etapas, o contexto do problema com proposta de analisar e/ou solucionar o problema que seja pertinente à realidade na qual está lecionando.

3.3. ENSINO HÍBRIDO

Neste contexto social, econômico e cultural em que vivemos não tem mais espaço por uma educação engessada, memorizada e de práticas com repetição sem sentido.

Moran (2017) destaca essa profunda transformação e afirma que a escola precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada.

Os processos de aprendizagem são nos múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. hoje há

inúmeros caminhos de aprendizagens pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos opções educacionais. (Moran,2017, sp.)

A proposição de ensino híbrido, muito comentado atualmente, parte do pressuposto que os estudantes não aprendem de forma única e, portanto, não existe uma forma única de ensinar. Bacich, Neto, Mello (2015) define híbrido como misturado, mesclado, blended. Os mesmos autores afirmam que a educação sempre foi misturada, híbrida, pois sempre combinou espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos etc., entretanto, com a inserção da tecnologia, essa mistura tornou-se ainda mais evidente e ampla devido às infinitas possibilidades de conectividade e mobilidade.

Bacich, Neto, Mello (2015) destacam sobre a importância de que a educação híbrida precisa ser pensada a partir dos modelos curriculares que propõem mudanças progressivas e profundas e que tenham como foco a aprendizagem ativa dos estudantes. Essa modalidade de ensino não se reduz aos planejamentos institucionais e intencionais, pois considera-se que aprendemos por meio de processos organizados, mas que, também aprendemos nos processos abertos, informais, que surgem no decorrer do tempo de aprendizagem. Essa aprendizagem ocorre quando estamos sozinhos ou em grupos, com ou sem tutoria, com conhecidos e com desconhecidos, de modo intencional ou espontâneo, onde estamos estudando e quando estamos nos divertindo, quando obtemos sucesso e quando fracassamos, sendo assim, temos inúmeras formas de aprender.

A definição dos pesquisadores sobre o ensino híbrido parte do conceito de interrelações profundas, é uma proposta de junção de métodos de ensino presenciais e online tendo como principal objetivo, melhorar a experiências de aprendizagem dos estudantes. O acesso às tecnologias digitais pela educação, por aqueles que fazem educação deve propiciar a integração entre as salas de aula e os ambientes virtuais para que a escola se abra para o mundo e o mundo a dentro à escola.

3.4. SALA DE AULA INVERTIDA- FLIPPED CLASSROOM

A sala de aula invertida consiste em que o estudante estuda o conteúdo fora do horário das aulas e quando encontra-se com o professor, essa sala de aula se torna um espaço de aprendizado ativo, na qual o estudante resolve dúvidas, realiza atividades de solução de problemas ou de projeto, com o apoio do conteúdo estudado antes da aula.

O objetivo da sala de aula invertida é fornecer ao estudante conhecimentos básicos e, no espaço das salas de aula, promover o conhecimento e a ponte entre o conhecimento anterior e um novo conhecimento. A principal vantagem é fornecer ao estudante estudo autônomo da maneira que julgar mais apropriada e organizar o tempo com o professor e os colegas para trabalhar em colaboração e preencher as lacunas que permaneceram após o estudo autônomo.

Com base em uma das conclusões sobre a ciência da aprendizagem mencionadas por Bransford, Brown, Cocking (2000), na sala de aula invertida, os estudantes adquirem conhecimento factual antes de entrar na sala de aula. A concentração nas formas mais elevadas de trabalho cognitivo, ou seja, aplicação da análise, síntese, significância e avaliação desse conhecimento, ocorre na sala de aula, onde eles encontram apoio de seus colegas e professores.

As atividades em sala de aula podem ser de diferentes tipos, ainda mais estruturadas com uma proposta de Bergmann e Sams (2012) denominada domínio invertido, um modelo no qual os estudantes podem avançar nos objetivos de aprendizagem quando atingem os anteriores. Driscoll (2014) argumenta que as atividades podem ser desafiadoras, mas com o uso de conceitos de jogos, para transformar evoluções em missões que apontam para pontos específicos em que os estudantes devem avançar.

Com relação à avaliação, os estudantes devem receber uma nova uma nota nas duas fases do estudo. Não existe uma fase mais importante que a outra, porque o estudante deve sentir que seu estudo autônomo é um compromisso importante com o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades de formação de docentes para atuação na sociedade do século XXI é de caráter emergencial e passa por vários desafios. Com o desenvolvimento acelerado e as exigências tecnológicas, a sociedade passa por transformações constantes e rápidas, sendo que a escola não tem o mesmo ritmo de crescimento e desenvolvimento. Ser professor, num mundo globalizado, é uma tarefa difícil, pois as mudanças são muito rápidas e a escola não acompanha o mesmo ritmo de desenvolvimento.

Entendemos que a aprendizagem ocorre quando o estudante constrói seu conhecimento interagindo, participando, discutindo, falando e observando. O professor passa a ser um facilitador nos processos de aprendizagem, trazendo, promovendo e mediando outras fontes de conhecimento que não seja apenas o próprio professor. As metodologias ativas podem promover conhecimentos além das aulas somente expositivas.

Sendo assim, evidencia-se que a demanda social constante pelo professor (dentro e fora das salas de aula) e a necessidade de formação constante desse profissional em contrapartida, apesar do nobre ato de ensinar, da árdua e desafiadora tarefa, os professores lidam com a desvalorização, baixos salários, condições precárias das escolas, que acarretam desestímulos diversos. Observou-se que o atual cenário reflete no futuro da educação, visto que os alunos podem ter dificuldades no aprendizado (em consequência do desestímulo do professor diante das dificuldades vivenciadas), além de possivelmente não escolherem essa profissão no futuro.

Constamos que dentro do conhecimento do professor, o mesmo pode definir com qual metodologia trabalhar com seus estudantes, ou, várias metodologias ativas diferentes dentro do contexto no qual atua para ensinar, mediar, e contribuir nos processos de ensino- aprendizagem. Se faz difícil prever o futuro da educação, principalmente em cenários de constante mudança como os encontrados na atualidade. Porém, espera-se maior valorização e respeito pelo educador, profissional fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa. 54^a. ed. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2016.

IMBÉRNON, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016. São Paulo: Cortez, 2016

PIERRE, Lévy. Cibercultura/ Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição). 272 p. (Coleção TRANS).

LORENZATO, Sergio. Para aprender matemática. 3. Ed. Ver. -Campinas: Autores associados, 2010.

LOURENÇO, R. S.; PALMA, A. P. T. V. O conflito cognitivo como princípio pedagógico no processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. Revista de Educação do Cogeime, ano 14, n. 27, dez./2005. p. 43-54.

Rojas, C. (2005). Aprendizaje basado em proyectos. Experiencias formativas em la práctica clínica de parasitología. Em encuentros de educación superior y pedagogia.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

Mettas, AC.; Constantinou, CC. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. International Journal of Technology and Design Education, 18, 79-100.

Marti Arias (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: <http://learningreview.com> Moran, J. M. (2017) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Solange e outros (Orgs). Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

Bacich, L.; Neto, A. T.; De Mello Trevisani, F. (2015) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora.

Bransford, J. D.; Brown, A. L.; Cocking, R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: UNESCO. Retirado de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf

Morduchowicz, R. (2014). Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Goldin, D., Kriscautzky, M., Perelman, F. (2013). Las TIC em ia escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Buenos Aires: Ocenao Travesia.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Alessandra Baldo¹, Cleide Inês Witke²

RESUMO

Este trabalho relata a experiência didática realizada por meio de um projeto de extensão cujo objetivo foi ensinar língua inglesa a crianças da cidade de Pelotas, RS, através da criação de tiras em quadrinho, recurso disponibilizado gratuitamente por *sites* especializados na internet. As aulas foram ofertadas a 20 alunos da rede pública de ensino cursando o 5º e 6º anos em 2019, no âmbito de uma Universidade Federal no estado do Rio Grande do Sul. A contribuição do uso de quadrinhos foi medida pelas respostas dos 20 participantes do projeto a um questionário, bem como pela análise das tiras produzidas. Os dados obtidos sugerem que o trabalho com as tiras como instrumento didático foi bem-sucedido por duas razões principais: o fortalecimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, e, particularmente, o uso do humor nas aulas de língua.

Palavras-chave: tiras em quadrinho, ensino-aprendizagem de inglês L2, autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a elaboração de um projeto de ensino de língua inglesa para crianças pré-adolescentes de escolas públicas por meio da criação de tiras em quadrinhos adveio da indagação que constantemente nos acompanhavam, enquanto coordenadoras de um projeto voltado a esse público: o que fazer para mostrar a essas crianças que o que elas aprendem nas aulas pode ser também utilizado no seu cotidiano? Sendo crianças, muitos dos argumentos que lançamos mãos com alunos adultos e até mesmo adolescentes não funcionam porque estão fundamentos na ideia de um futuro mais promissor, como sucesso na carreira profissional, possibilidade de viagens ao exterior, entre outros. E sabemos que o futuro, para esses pequenos seres, é uma entidade muito distante e abstrata, e que não lhes diz respeito: há muito a viver e descobrir no presente para se ocupar dele.

Além disso, a nossa preocupação era encontrar uma maneira de que essa transposição de conhecimentos fosse gratificante para eles, compensando, de alguma forma, o esforço e tempo que dispendiam em sala de aula, buscando assimilar a estrutura inicial dessa nova língua. Recursos didáticos como jogos e músicas, ainda que boas opções e de validade incontestável no ensino-aprendizagem de línguas, já eram conhecidos dos alunos, e o objetivo era encontrar

uma motivação que fosse realmente nova para eles. E aqui entra a escolha pela criação de tiras em quadrinhos on-line, tópico das próximas seções.

O texto está organizado em seis seções. Na primeira, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre uso de tiras em quadrinho no ensino de língua, enquanto na segunda resgatamos a noção de humor nas crianças, e a importância desse no processo de ensino-aprendizagem. Na terceira seção, a metodologia é descrita. Na quarta, os dados obtidos pelos questionários dos alunos são discutidos, enquanto a análise de exemplos de tiras é realizada na quinta seção. Comentários finais são tecidos na sexta seção, tendo como base a revisão teórica e a análise dos dados.

2 TIRAS EM QUADRINHO (TQs) e ENSINO DE LÍNGUA

As tiras em quadrinhos, segundo Ramos (2011), fazem parte do hipergênero história em quadrinhos (HQs), já que compartilham características comuns aos diferentes gêneros em quadrinho, como “o uso de uma linguagem própria, com elementos visuais e verbais escritos, e a tendência à presença de sequências textuais narrativas” (2011, p. 01). Para o autor, as tiras englobam quatro gêneros, autônomos e com marcas de circulação próprias: as tiras cômicas, as tiras seriadas, as tiras cômicas seriadas e as tiras livres. Com relação às especificidades do gênero tiras, o autor destaca ainda seu formato fixo em colunas e em geral na horizontal, o tema abordado, relacionado ao humor, e o desfecho inesperado (2011, p. 06).

Ramos (2006) lembra que o gênero HQ é considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) um texto adequado para se trabalhar a oralidade e a escrita, dada a sua estrutura muito próxima da oralidade, que permite que o aluno compreenda sobre o que se está falando, e para quem. Além disso, a familiaridade dos alunos com as histórias e tiras é outro fator que contribui para seu uso em sala de aula. Essa familiaridade foi constatada por pesquisa de Bari e Vergueiro (2007, p. 18) com alunos sobre a leitura desses gêneros: a quase totalidade deles afirmou ter lido HQs e tiras na infância, e muitos, adolescentes à época, seguiam com o mesmo hábito. Os autores acrescentam que os alunos costumam gostar de trabalhar com esses textos, o que traz como resultado uma participação mais ativa por partes deles.

Ainda que, de fato, histórias e tiras em quadrinhos sejam instrumentos pedagógicos atrativos, alguns autores chamam a atenção para o bom-senso do professor ao utilizá-las, a fim de evitar seu uso excessivo, que acabará por ter o efeito inverso do desejado. Nesse sentido, Araújo, Costa e Costa (2008, p. 08) postulam que a escola não pode enxergá-las como uma

solução para todo e qualquer objetivo educacional, e que sua utilização no meio educativo exige conhecimento e criatividade do professor.

Felizmente, essa criatividade para empregar as histórias e tiras em quadrinhos no ensino de língua materna e estrangeira de forma relevante para os alunos, visando ao aprimoramento de diferentes habilidades dos aprendizes, pode ser verificada por estudos recentes.

Especificamente sobre o ensino de língua materna, Gazetta e Sobrinho (2009) relatam os benefícios do emprego de histórias e tiras em quadrinho para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos com alunos de 5º e 6º anos. De modo semelhante, a produção de texto, através de produção de tiras em quadrinhos, foi avaliada por Moteranin e Menegassi (2009) em alunos do ensino fundamental. Valendo-se do conceito de sequência didática, conforme pensada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as autoras mostram como é possível empregar esse gênero de forma eficaz em sala de aula.

Com relação ao ensino de L2, Mendez et al (2011) relatam as aplicações didáticas de tiras em quadrinhos visando ao desenvolvimento da leitura em L2, elaboradas pelo projeto de extensão “Educação Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras” da Universidade Federal Fluminense. Mattar (2010) também se volta à utilização de tiras cômicas em língua inglesa a fim de aprimorar a habilidade de leitura dos alunos de 7º ano. A autora construiu um modelo e uma sequência didática com base em 35 tiras, e, a partir da análise de sua aplicação nas aulas de língua estrangeira, concluiu que foi possível envolver os alunos em situações de leitura que os levassem a perceber o conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero (BAKHTIN, [1953] 2003), e, além disso, “a se engajarem discursivamente, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre a linguagem verbal e visual presente nas tiras” (2010, p. 158).

O estudo de Stutz e Biazi (2007) também apresenta sequências didáticas com tiras cômicas para alunos do ensino fundamental, mas difere dos trabalhos de Mendez et al (op. cit.) e Mattar (op. cit.) na medida em que prevê, além da habilidade de leitura, o desenvolvimento da habilidade escrita em língua inglesa. Já Braz (2012) foca em aprendizes de língua inglesa do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a intenção de investigar em que medida a utilização de histórias em quadrinhos pode ser considerada uma ferramenta didática útil. A autora relatou que o maior benefício dos quadrinhos foi diminuir a fronteira entre os aprendizes e a língua inglesa, considerando que eles tinham pouco contato com a L2 em seu cotidiano, o que gerava maior dificuldade de assimilação e, conseqüentemente, resistência a seu

aprendizado. No entender de Braz, essa situação aumentava o sentimento de opressão dos aprendizes, frente a uma sociedade que exige o domínio de uma segunda língua – e, em especial, do inglês.

3 HUMOR, ENSINO DE LÍNGUAS E TIRAS

De acordo com Mouta (2007, p.80), identificar o humor na linguagem significa entendê-la como uma forma de comunicação particular, com um sistema próprio, no qual se inserem a invenção e a livre transgressão. No entender da autora, a ludicidade dos jogos de humor na língua aproxima os homens de um universo de ilusão e liberdade, os afastando, assim, do caráter instrumental da linguagem. Nesse contexto, acrescenta Mouta, o conteúdo da expressão ao qual a mensagem se vincula não traz consigo a intenção de comunicação transparente, e “a linguagem institui-se então como objeto de prazer associada a uma atividade lúdica, atividade que é duplamente partilhada na interação que se estabelece com o interlocutor do enunciado humorístico” (p. 82).¹

Especificamente com relação ao uso do humor na aula de língua estrangeira, Mouta defende que esse possui um papel primordial tanto na aquisição de competências linguísticas, sociais e pragmáticas como enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. O humor, através do riso, consegue diminuir os mecanismos inibitórios que, com relativa frequência, trazem prejuízos à produção oral e às interações verbais significativas entre os aprendizes (MOUTA, 2007, p. 86).

O estudo de Askildson (2007, p. 56) apresenta conclusões semelhantes. As respostas de 236 estudantes de língua estrangeira a um questionário que visava compreender o efeito do humor pedagógico na sala de aula indicaram, em linhas gerais, que o emprego do humor ajudava a reduzir a ansiedade e tensão implicados no processo de aprendizagem da língua estrangeira, melhorava a disponibilidade dos professores, e, ainda, aumentava o nível de interesse pelas aulas.

Além desses benefícios, Muñoz-Basols (2005) elenca também o estabelecimento de uma atmosfera cooperativa que auxilia os aprendizes a se relacionarem melhor entre eles, e, ao

¹ Entretanto, lembra a autora, tal partilha somente toma forma na interação comunicativa na medida em que os interlocutores forem capazes de acessar informações pressupostas ou subentendidas, uma vez que elas constituem a base do discurso humorístico.

mesmo tempo, consegue focalizar em cada aprendiz individualmente. Entre os materiais que podem desencadear o humor na aula de língua estrangeira, o autor cita as expressões idiomáticas e provérbios, jogos de pronúncia, o uso de quadrinhos e de piadas.

Cabe notar aqui, contudo, que o contexto de ensino-aprendizagem de língua que estamos descrevendo apresentava um desafio específico: como empregar materiais cuja linguagem contemplasse elementos de humor quando os aprendizes tinham praticamente nenhum conhecimento da língua estrangeira? Confrontados com tal realidade, a leitura de tiras e histórias em quadrinho, por exemplo, foi descartada, como também o foram o uso de piadas e de provérbios. A solução inicial, então, foi dar-lhes a possibilidade de criar suas próprias tiras em quadrinho, utilizando o conhecimento linguístico que adquiriam no decorrer das aulas, e deixando que o humor e o riso transparecessem por meio de variadas combinações de cenários, cores, personagens e diálogos, o que consistia em um dos recursos mais atraentes dos sites de elaboração de tiras.

O riso e o humor originados das tiras durante as aulas estiveram, de fato, atrelados à composição da tira em sua globalidade, com a seleção de imagens e personagens tendo, na maioria das vezes, um papel tão importante quanto os próprios diálogos.

Nesse contexto, é necessário enfatizar também que a noção de humor para a criança não é a mesma da de um adulto, o que faz com que situações risíveis para a criança nem sempre o sejam para um adulto, e vice-versa. Del Ré (2005), por exemplo, em um estudo sobre a produção de humor por crianças entre 3 a 5 anos, concluiu que “os enunciados das crianças são engraçados porque nós os denominamos enquanto tais”, e não porque elas tiveram a intenção de fazer o seu interlocutor rir, o que “traz à tona o fato de que a relação que a criança tem com o mundo e com a linguagem, enquanto modo de decodificação da experiência, é diferente se comparado ao adulto” (p. 898).

4 METODOLOGIA

O estudo contou com a participação de 20 crianças com idade entre 10 e 13 anos, participantes do curso de extensão de inglês a alunos de escolas de ensino fundamental da cidade de Pelotas, RS.

A fim de avaliar em que medida o uso do humor, por meio especificamente da criação de tiras em quadrinhos pelos alunos, estava contribuindo para o bom andamento do curso, foram empregados dois instrumentos: questionários aos participantes e análise das tiras. Os dados obtidos a partir deles são detalhados nas duas seções que se seguem.

O questionário possuía três questões específicas sobre o uso das tiras em quadrinho. A primeira delas visava a investigar em que medida a possibilidade de trabalhar com tiras em quadrinhos havia motivado os alunos a se inscreverem no curso; a segunda questão buscava conhecer quais aulas estavam sendo mais interessantes para os participantes – ou seja, se as em que criavam tiras em quadrinho no laboratório de informática ou se as em que desenvolviam outras atividades na sala de aula. Por fim, com a terceira questão pretendia-se conhecer quais das atividades desenvolvidas no laboratório de informática, entre as de natureza eminentemente lúdica, eram consideradas mais prazerosas pelos alunos: se os jogos pedagógicos ou a criação de tirinhas.

Com relação à primeira questão, as crianças apontaram como as principais razões para inscreverem-se no curso a possibilidade de aprender inglês, em primeiro lugar, e, em segundo, a de criar quadrinhos. Solicitou-se, ainda, para os alunos classificarem a importância de cada fator, e os seguintes resultados foram obtidos: onze deles afirmaram ter sido muito importante para sua inscrição “a possibilidade de criar quadrinhos”; oito, importante, e apenas um aluno, não-relevante.

Na segunda questão, o aluno deveria posicionar-se afirmativa ou negativamente frente às seguintes proposições: a) Minhas aulas preferidas foram as na sala de aula.; b) Minhas aulas preferidas foram as no laboratório de informática. Dezesseis, entre os 20 participantes, selecionaram a segunda opção – ou seja, aulas no laboratório – como sendo a de sua preferência.

Por fim, na terceira questão os participantes expressaram suas preferências pelos tipos de atividades de natureza mais lúdica desenvolvidas no laboratório de informática, considerando que, embora a criação de tiras em quadrinhos tenha sido a atividade mais frequente, também foram utilizados jogos, em especial para a revisão de conteúdos. Onze deles responderam afirmativamente a proposição “A atividade no laboratório de informática que eu mais gostei foi a criação de tirinhas em quadrinhos em inglês”, enquanto dois deles preferiram os jogos em geral. Já os oito restantes afirmaram ter gostado igualmente dos dois tipos de atividades.

Com base nas respostas recém descritas, pode-se perceber que o uso de quadrinhos contribuiu de modo bastante significativo para o interesse dos alunos pelo curso desde os estágios iniciais. Na seção seguinte, a partir de três exemplos de tirinhas criadas pelas crianças nas aulas de língua inglesa, procuraremos mostrar as razões que podem servir como uma explicação para esse fato.

5 TIRAS EM QUADRINHO

Conforme já argumentamos em outro momento (Baldo, 2014), compreendemos que o trabalho com tiras em quadrinhos no curso foi bem-sucedido por dois motivos. Em primeiro lugar, oferecer a oportunidade de as próprias crianças serem as protagonistas do seu processo de aprendizagem. Ao dar-lhes autonomia para selecionarem cenários, cores, personagens e diálogos de sua preferência, reforçamos a ideia de que elas são capazes de aprender e de criar de modo autônomo, mesmo nas fases iniciais de aprendizado, e esse sentimento de “ser capaz de”, como sabemos, é fundamental.

Além disso, a criação das tiras funcionaram porque, através delas, a transposição dos conhecimentos de inglês ocorreu por meio de uma atividade que lhes possibilitava utilizar o humor, materializado tanto nos diálogos como na seleção dos cenários e personagens, como se pode perceber nas Tiras 1 e 2.

Tira 1



As duas tirinhas foram realizadas com os alunos após a apresentação das estruturas *What's your name?* e "What's your occupation?", e um dos objetivos da atividade era criar diálogos em que as estruturas fossem empregadas. O autor da Tira 1 conseguiu empregar o novo

conhecimento de uma maneira divertida, a partir dos elementos visuais de sua tirinha. ainda que possamos classificá-la como um “humor ingênuo”, característico da sua faixa etária.

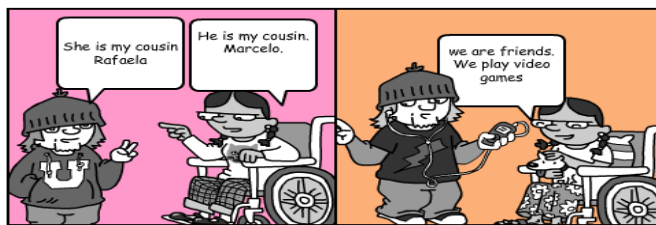
Na tirinha 2, percebemos novamente a tentativa do uso de humor, principalmente através das vestimentas do personagem infantil. É visível que o aluno não domina todos os recursos gráficos disponibilizados pelo programa, mas esse, de qualquer modo, não era o objetivo do uso do programa de criação de tirinhas. Como colocado desde o início, o objetivo era o de que os alunos utilizassem as estruturas da língua inglesa estudadas em aula de modo prático e prazeroso, e esse objetivo, entendemos, foi plenamente alcançado.

THIS COMIC WAS CREATED AT
WWW.MAKEBELIEFS.COMIX.COM
GO THERE TO CREATE YOUR OWN!



Selecionamos, ainda, a tirinha 3, devido ao fato de o aluno ter selecionado um personagem que usava uma cadeira de rodas, e, em particular, por mostrar uma relação de amizade entre os personagens, independentemente da condição física de um deles. Enquanto adultos, sabemos que a não-discriminação é uma mensagem importante a ser veiculada entre as crianças, em especial as que, como as integrantes do grupo do projeto, estão entrando na adolescência e tendem a discriminar e se distanciar de tudo o que é diferente de si. A boa surpresa, nesse caso, é a de que quem se encarrega de divulgar essa mensagem não é um adulto, mas sim um componente do grupo.

THIS COMIC WAS CREATED AT
WWW.MAKEBELIEFS.COMIX.COM
GO THERE TO CREATE YOUR OWN!



6 CONCLUSÃO

Há um número significativo de estudos relatando os benefícios do uso das histórias e tiras em quadrinho em sala de aula de ensino de línguas, conforme breve síntese apresentada na seção 3 deste texto. Dada a proximidade que a grande maioria das crianças possui com esse gênero, qualquer argumento no sentido de que seu uso como material didático poderia não ser produtivo soa, de fato, como um contrassenso.

Neste artigo, buscamos apresentar mais uma experiência bem-sucedida do uso de quadrinhos, com duas especificidades: o objetivo da aprendizagem era uma língua estrangeira – inglês, e o objetivo da atividade era praticar as habilidades de fala e escrita, e não a de leitura, como mais comumente tem sido o foco do uso de quadrinhos em sala de aula.

Conforme expusemos anteriormente, atribuímos a boa aceitação do trabalho com as tiras em quadrinho pelos alunos a dois motivos principais: (i) a maneira autônoma com que eles podiam criar suas produções, com o professor somente os auxiliando a sanar dificuldades sobre a língua estrangeira ou sobre o funcionamento do software de elaboração de quadrinhos; (ii) a possibilidade de o gênero propiciar o uso de uma linguagem divertida, fazendo com que os alunos utilizassem o humor para compor suas tiras. Esperamos que este trabalho contribua para que professores de língua tenham à disposição mais uma ferramenta didática para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, como também para o desenvolvimento do ensino em língua estrangeira apor meio de recursos humorísticos.

REFERÊNCIAS

ASKILDSON, L. Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, 2007, p. 45-61.

ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático-Pedagógico. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, vol. 2, 2008, p. 26-27.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original 1953).

BALDO, A. TICs em curso de extensão de inglês para alunos de escolas públicas: afugentando a evasão. **Intercâmbio**, vol. 28, 2014, p. 1-18.

BARI, V. A.; VERGUEIRO, W. As histórias em quadrinhos para a formação de leitores ecléticos: algumas reflexões com base em depoimentos de universitários. **Comunicação e Educação**, v. 12, 1, 2007, p. 15-27.

BRAZ, A. A. O ensino da língua inglesa por intermédio das revistas em quadrinhos para a Educação de Jovens e Adultos. II Fórum de Pesquisa do Centro de Comunicação e Letras. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

DEL RÉ, A. O discurso humorístico e a criança: afinal, onde está a graça? **Estudos Linguísticos XXXIV**, 2005, p. 893-898.

DEL RÉ, A. **A criança e a magia da linguagem**: um estudo sobre o discurso humorístico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Imago, 1969, 1a ed., 1905.

GAZETTA, S. M. M.; SOBRINHO, V.C. História em quadrinhos como gênero textual e o desenvolvimento da leitura e da escrita. **Acta Científica**, 2: 23-37, 2009.

MATTAR, M. F. *A construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º ano do ensino fundamental*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

MENDEZ, A.L.; BANDEIRA, K. C. S.; COIMBRA, M. S; RIBEIRO, S. F. S. R. Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Gênero Tirinhas. **Cadernos do CNLF**, vol. 15, 5, t. 2, 2011, p. 1677-1683.

MOTERANIN, N. G.; MENEGASSI, R. J. A organização composicional da tira em quadrinhos. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, vol. 12, 2, 2009, p. 225-246.

MUNÓZ-BASOLS, Javier. Learning through Humor: Using Humorous Resources in the Teaching of Foreign Languages, *The A.T.I.S Bulletin*, p. 42-46, 2005.

RAMOS, P. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinho? *Revista Intercâmbio*, v. 15, 2006.

RAMOS, P. Tiras, gênero e hipergênero: como os três conceitos se processam nas histórias em quadrinhos? VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. *Anais...Natal*: Universidade Federal Rio Grande do Norte, 2011.

STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D. A construção de sequências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de LI. 4º Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. Tubarão, SC. *Anais...Tubarão*, 2007.

GESTÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra da Silva Camelo D’orazio 11, Hellen Cristine Vieira do Amaral 22 ,Telma Aparecida Teles Martins Silveira 33

RESUMO

As funções que se imbricam à gestão não ocorrem de forma isolada, mas se constituem em processos que devem ser realizados de forma sistemática e articulada, objetivando garantir a organização e o desenvolvimento da gestão educacional. Tais processos se materializam na elaboração, pela instituição educacional, de planos e projetos. Assim, planejar visa a uma efetiva organização do trabalho pedagógico e da gestão democrática e participativa na educação. A formação docente, a construção identitária dos/das professores da Educação Infantil, os seus desafios e contradições permeiam as práticas educativas e pedagógicas dentro da instituição educacional, pois é uma luta diária para a valorização desta etapa bem como de seus profissionais. A formação docente é constituída ao longo do tempo, portanto é necessário levar em consideração todo caminho percorrido pelo profissional, bem como a sistematização efetiva de formação continuada para os docentes.

Palavras-chave: gestão educacional, formação docente, educação infantil.

GESTÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 GESTÃO

O gestor, ao exercer sua função administrativa não está desconectado à prática pedagógica e às dimensões educativas que compõem o processo formativo.

Nesse sentido, ao estar atento à prática pedagógica, deve procurar desenvolver ações junto aos professores, ultrapassando as fronteiras da fragmentação do ensino e da aprendizagem das práticas educacionais nas instituições de Educação Infantil.

¹ Mestranda do Instituto Federal de Goiás -IFG

² Mestranda do Instituto Federal de Goiás -IFG

³ Professora Dra.^a do Instituto Federal de Goiás -IFG

A nova concepção para a gestão compreende que a função da instituição educacional não é somente disciplinar, assistencialismo, mas levar a criança a questionar, a pensar, a refletir sobre a produção do conhecimento, compartilhando-a.

Nesse contexto, instituições educacionais que buscam desenvolver a qualidade na educação, focam na formação das crianças, proporcionando a estas a vivência da criatividade, imaginação, propostas significativas que ampliam, diversificam e complexificam os conhecimentos científicos, os conhecimentos produzidos pela humanidade e o exercício da cidadania. No entanto, se faz necessário uma organização sistemática da Formação continuada dos docentes nas instituições de Educação Infantil, para que se efetive uma educação de qualidade.

Para se viver em sociedade é necessário respeitar as regras, compreender os seus direitos e deveres enquanto cidadão. Nesse sentido, a legislação que rege a instituição educacional é o Regimento Interno, se caracterizando como um conjunto de regras que organizam a administração, a prática pedagógica, estabelecendo a forma de trabalho, além dos direitos e deveres de todos que convivem nesse ambiente.

No Regimento estão definidos os objetivos, os níveis de desenvolvimento e aprendizagem, como esta opera, dividindo-se as responsabilidades e atribuições de cada indivíduo, auxiliando a uma vivência democrática, sem concentrar o poder na pessoa do gestor. As Secretarias de Educação são responsáveis por determinar as regras que organizam as unidades educacionais, além das normas para a realização das matrículas e calendário escolar.

Aprender é um processo cooperativo que envolve os discentes, os docentes e todos os membros que compõem a instituição de uma forma geral, não deixando de mencionar toda a comunidade na qual a escola está inserida, representada pelos pais e os que estão ligados direta ou indiretamente à gestão escolar.

A escola é segundo Moreira (2002, p.367), “[...] uma espécie de introdução à vida social, onde as crianças seriam impregnadas do espírito de cooperação ao mesmo tempo em que devolvem uma efetiva autodireção”, ou seja, a experiência pedagógica fundamenta-se no princípio de que o aprendizado é uma experiência social e, para tanto, não é possível diferenciar a aquisição do conhecimento de sua aplicação. O ensino e aprendizagem devem relacionar os contextos à vida, à memória e a história das crianças.

Assim sendo, a proposta para uma gestão capaz de repercutir sobre instituição educacional de qualidade deve se considerar a participação, construção identitária dos

educadores como marco na elaboração das pautas políticas e educacionais, a fim de fomentar melhor o processo de ensino e aprendizagem. No processo de gestão é de suma importância que todos os envolvidos sintam-se como parte integrante do processo, e devem atuar de forma a mediar, propor novos objetivos, elaborar, reelaborar e sugerir configurações, metas e objetivos. Em resumo, que os educadores assumam esse espaço de direito e o transforme em “conversa, reflexão de educadores”.

Ambiente significativo para a formação, propício à reflexão do aprender e do fazer e, de socialização de ideias e/ou intervenções. Ou seja, professores interagindo, respeitando, expondo pontos de vista e dúvidas sem “medo” de críticas. Isso fará a diferença do pensar social circulante e da resignificação da gestão escolar, minimizando-se preconceitos, autoritarismos cristalizados em “vozes” que influenciam e/ou inibem a participação.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A identidade profissional consiste no modo em que o sujeito tem de construir e expressar as maneiras de ser e estar na profissão. A identidade do professor da Educação Infantil não se inicia apenas na formação inicial ou acadêmica, mas, também, se dá, pelo significado que ele atribui ao “ser professor” ao longo da sua vida, na sua relação com o mundo, em sua história de vida, na sua relação com a escola, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios. Esta identidade é construída desde o âmbito social, em nossas experiências como alunos, experiências familiares e reconstruída ao longo do percurso profissional. Nessa perspectiva, entendemos identidade como um processo de construção histórica, social e cultural do sujeito, a partir de uma subjetividade construída coletivamente e nas relações dialéticas, uma vez que esta subjetividade se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições, lutas e contradições (DUBAR,2005).

Historicamente, a formação do professor da Educação Infantil vem sendo marcada por grandes desafios, sendo esse um caminho e um processo complexo de percorrer, já que a graduação ainda não contribui o suficiente para a formação do docente para um perfil de professor das infâncias. Sendo necessário formações continuadas e especializadas para esta área. Pois como cita Campos (1999), fica evidente a falta de uma identidade própria para a educação infantil, bem como para os profissionais da área, uma vez que não há uma formação específica para as infâncias.

A primeira etapa da Educação básica, bem como suas concepções, identidade própria, o profissional que nela atua e sua identidade profissional, vem enfrentando obstáculos, superando desafios e ainda são muitos no caminho, pois é uma luta diária para a valorização desta etapa bem como de seus profissionais. A formação docente é constituída ao longo do tempo e é necessário levar em consideração todo caminho percorrido pelo profissional.

As questões de ordem pessoal e de profissionalização se fundem na constituição da identidade dos/das profissionais da Educação Infantil e são compreendidas por vezes, de modo contraditório, como elementos indissociáveis, ou como elementos antagônicos. Desta maneira, a formação transita como necessária e importante, outras vezes assume lugar secundário na prática cotidiana com as crianças em instituições educacionais. (SILVEIRA, 2015, p.228).

Logo no início de sua carreira o professor principiante carrega as mesmas responsabilidades de um professor experiente, como: turmas, horários, documentação pedagógica, relação com as famílias, aspectos considerados difíceis até mesmo para o professor dito experiente. A pouca ênfase no curso de formação relacionados ao educar e cuidar, desenvolvimento infantil, relação teoria e prática da profissão, são alguns dos desafios encontrados no início da carreira do professor principiante.

Conhecer e compreender a realidade do trabalho docente na educação infantil, no início da carreira, nos parece uma questão extremamente importante a ser desvelada, uma vez que, conhecer e compreender as determinações que atuam nessa prática social é uma necessidade para processos de ruptura, e de superação de determinados significados equivocadamente constituídos socialmente sobre o trabalho docente nessa etapa da formação humana. (SOUZA, 2018, p.51)

Consciente do importante papel que a Universidade desempenha na formação dos professores, vale ressaltar os desafios e potencialidades dos contextos educativos brasileiros e práticas de formação dos professores. De acordo com Barbosa, (2013, p.114)

A admissão da necessidade de formação dos profissionais da educação infantil deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico, dos educadores brasileiros, e nas esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social.

O desenvolvimento profissional docente se inicia muito antes da formação universitária, começa na infância, nas experiências familiares e escolares enquanto criança e aluno. A autonomia, a responsabilidade docente surge através dos momentos vividos na infância, na formação inicial, na prática escolar, na formação continuada e nas trocas sociais dialéticas que influenciam na construção da formação docente.

Percebe-se então a importância da valorização profissional do professor de Educação

Infantil, onde historicamente esta função era ocupada por mulheres consideradas boas mães, ou mesmo tias que gostavam de crianças, essas eram as características necessárias para trabalhar nas creches, lugar esse que a prática era predominada pelo assistencialismo, prática adotada para as crianças de baixa renda.

De acordo com Cerisara (1999) esta seria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar. Nesse processo ficou marcado a perda da identidade profissional, desta forma não havia um profissional e sim um substituto familiar. Esta visão deturpada aos poucos vai transformando, porém ainda traz resquícios deste período. Neste mesmo período havia a prática de uma Educação escolarizante, para atender as crianças de classe média alta, que adotava o modelo de trabalho do Ensino Fundamental. Essas duas abordagens colocam em evidência a falta da identidade da Educação Infantil e de seus profissionais que nela atuam.

Compreender de que forma é construída a identidade docente nos anos iniciais de formação, buscar relações entre concepções ultrapassadas, as singularidades do sociocultural, dos discursos utópicos que foge da prática, no âmbito institucional que revela no coletivo, auxilia na construção da identidade profissional.

A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO GARCIA, 2009, p.12)

Compreender e analisar o processo de desenvolvimento da identidade profissional de professores principiantes da Educação Infantil, como acontece, quais os desafios encontrados e perspectivas em sua vida profissional, se faz necessário para uma transformação na formação continuada deste profissional bem como, a gestão é fundamental para compreender, entender e proporcionar formação para gerar mudanças na prática pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ANÁLISE DE PARECERES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.).

Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos-SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis- SC: Editora da UFSC, 2000.

BARBOSA, I. G. Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio- histórico dialética. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G. Formação de Professores em Diferentes Contextos: Historicidade, Desafios, Perspectivas e Experiências Formativas na Educação Infantil. Poíeses Pedagógica, Catalão-GO, 2013.

BARBOSA, I. G. COSTA, Maraiza Oliveira. Relação gênero-docência-maternidade e implicações no cotidiano escolar. SGT, 2006.

BARBOSA, I. G; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (Publicação eletrônica).

BARBOSA, I. G. Políticas para a Educação Infantil em Goiás: Historicidade e implicações para a formação em Pedagogia. GEPIED, Painel, 2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out.2020.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.).

CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 35, Julho/2000.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, Brasília, DF, 1999. Disponível em: portalmeec.gov.br. Acesso em: 10 ago.2020.

DUBAR, Claude. A socialização – construção das identidades sociais e profissionais.

Tradução Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 10 out.2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores em NÓVOA, Antônio. (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *s í s i f o / revista de ciências da educação* · nº 8 · jan / abr 09 issn 1646 - 4990. Carlos Marcelomcarcelo@us.es Universidade de Sevilha (Espanha).

MARX, Karl. Grundrisse: **Manuscritos econômicos de 1857-1858 Esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Carlos O. F. Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PARO, V H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 329-348, set/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em 15 out. 2020.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BRASÍLIA: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação).

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PELO DIREITO DAS CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS À EDUCAÇÃO. BRASÍLIA, DF, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 14 out.2020.

POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA, DF, 1994. Disponível em:

<http://biblioteca.claretiano.edu.br/ph18/pdf/profissional.pdf>. Acesso em: 14 out.2020.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. v.1.
Brasília, DF, 1998.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 287 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE**. Brasília, DF, 2018.

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS INTÉRPRETES DE LIBRAS DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE NO IFG CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA (GO)

Alessandra Campos Lima¹, Marly Rodrigues da Silva Souza ²

RESUMO

A pesquisa buscou investigar os apontamentos considerados positivos e negativos, com relação ao suporte oferecido pelo intérprete de apoio ao intérprete atuante, durante o ato tradutório em dinâmica de trabalho colaborativo, em ambiente acadêmico. O motivo que impulsionou o desenvolvimento deste trabalho reside no fato de uma das autoras fazer parte do quadro de intérpretes da instituição. Para sustentar esta pesquisa, lançou-se mão de estudos que abordam o profissional intérprete de Libras/Português, assim como sua atuação no espaço de nível superior, além de Leis relativas à políticas linguísticas e acessibilidade. Por ser uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório/descritivo que visou à triangulação dos dados, utilizou-se de registros em diário, feitos por uma das autoras; questionário semiestruturado, aplicado aos participantes e os estudos teóricos, relacionados ao tema abordado. Ao todo, foram seis intérpretes respondentes. Os resultados assinalam a importância do intérprete de apoio durante o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Intérprete de Libras, trabalho colaborativo, educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o acesso à educação especial, preferencialmente, em rede regular de ensino, desde a educação básica até a educação superior. Para tratar da inclusão da pessoa com deficiência, a Lei 13.146/2008, em seu parágrafo único do capítulo IV diz que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, com relação ao aluno surdo, a presença do intérprete de Libras visa oferecer acessibilidade ao conhecimento, por meio da língua de sinais.

Nesse contexto, após diversas conquistas, vemos que muitos surdos têm conseguido ingressar nas faculdades, em instituições de ensino superior. Em relação ao curso de Pedagogia Bilíngue, o artigo 5º do Decreto 5.626/2005 especifica que:

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFG).

A formação de docente para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizado em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Atendendo a esta normativa, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Aparecida de Goiás no ano de 2015 implantou o Curso de Pedagogia Bilíngue – Libras/Português (GOIÁS, 2017), apresentando como foco formar professores bilíngues habilitados para atuarem no ensino de alunos surdos e ouvintes, os atendendo em sua primeira língua, a Libras, nas séries iniciais: educação Infantil e ensino fundamental.

Dentre os benefícios originados pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005, consta a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula. A presença deste profissional em sala de aula é parte da efetiva inclusão educacional do aluno surdo, conforme o artigo 14 do Decreto 5.626:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior, (BRASIL, 2005).

O intérprete educacional é um profissional que atua no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e tem a função de mediar a comunicação entre professor, aluno e demais pessoas, (QUADROS, 2004; LACERDA, 2010; COSTA, 2015; NOGUEIRA, 2016). O ato de traduzir envolve um processo cognitivo-linguístico em que o tradutor/intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. Por isso, conseqüentemente, sofre desgastes físico, motor e mental, o que pode comprometer a qualidade na hora da tradução (QUADROS, 2004; LACERDA, 2010; COSTA, 2015; NOGUEIRA, 2016).

Este trabalho foi constituído devido a atuação, de uma das autoras, como intérprete de libras no curso de pedagogia bilíngue do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFG), Campus Aparecida de Goiânia (GO). O trabalho cotidiano e a convivência com outros intérpretes e as experiências com o trabalho em duplas, com o intérprete atuante e o intérprete de poio provocaram as indagações que motivaram essa pesquisa. O objetivo do trabalho foi

investigar os apontamentos considerados positivos e negativos, com relação ao suporte oferecido pelo intérprete de apoio ao intérprete atuante, durante o ato tradutório em dinâmica de trabalho colaborativo, em ambiente acadêmico.

O TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

O ato de interpretar é uma ação muito antiga e consiste em uma atuação mediadora entre falantes de línguas diferentes que ocorre em tempo real e de forma simultânea ou, mais raramente, consecutiva. Esse profissional intérprete de Libras tem a responsabilidade de dar acessibilidade linguística à pessoa surda. No que diz respeito à ação tradutória, essa tem relação direta com o texto escrito, seja em língua oral ou de sinais (QUADROS, 2004; HORTÊNCIO, 2005; LACERDA; GURGEL, 2011; COSTA, 2015; NOGUEIRA, 2016).

A maioria dos tradutores e intérpretes de Libras (doravante TIL), na condição de amigo ou familiar das pessoas surdas, foram adquirindo, informalmente, experiências nas relações sociais demandadas pelo próprio surdo e, nesses espaços, foram se constituindo profissionais (LACERDA, 2010). A autora, ainda, ressalta que o TIL que atuava nos espaços religiosos, com a promulgação do Decreto 5.626/2005, passou a ser requisitado nos ambientes de educação básica e, também, na educação superior.

Na esfera educacional, TIL é aquele que tem a função de mediar a comunicação entre o professor ouvinte e o(s) aluno(s) surdo(s), bem como aluno(s) ouvinte(s) e aluno(s) surdo(s) (QUADROS, 2004; LACERDA, 2010; COSTA, 2015; NOGUEIRA, 2016). Por meio deste profissional procura-se garantir, principalmente ao aluno surdo, acesso ao conhecimento, conforme reconhece o Decreto 5.626/2005. Com a presença do TIL, no espaço escolar, busca-se assegurar a inserção da Libras nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula, assim, conseqüentemente, a presença deste profissional estimula o aumento de egressos surdos nesse espaço (LACERDA, 2010).

Para atuar nos espaços de educação bilíngue, é preciso que os TILs “conheçam os princípios da educação inclusiva e da abordagem bilíngue para a educação das pessoas surdas” (LACERDA, 2010, p. 17). Os TILs se mantêm numa relação mais estreita com os alunos surdos, além de cumprirem uma função que afeta, diretamente, o aprendizado desses alunos.

De acordo com Quadros (2004), em função da complexidade do papel dos TILs, estes profissionais estão sujeitos a sofrer desgastes das mais diversas ordens. Para evitar tais desgastes, o trabalho colaborativo, a troca de experiências e a reflexão com outros TILS é um

fator preponderante (FIGUEIREDO, 2006; LACERDA, 2010).

TRABALHO COLABORATIVO

Segundo o minidicionário Aurélio de português, o substantivo colaboração significa “1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas; 2. Ajuda, auxílio” (FERREIRA, 2001, p. 171). Para Figueiredo (2006), a colaboração é uma metodologia de aprendizado em que os envolvidos buscam atingir objetivos e, por meio dela, as atividades são realizadas com sucesso mútuo. No mesmo sentido, Damiani (2008) afirma que:

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 3).

Compreende-se por equipe o conjunto de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho. No âmbito da interpretação em línguas de sinais, esse trabalho, quando realizado em equipe, é desenvolvido por membros conexos que, durante toda a atuação, dividem responsabilidades apoiando um ao outro. Essa ação compartilhada tem por base o trabalho colaborativo em que, enquanto um atua, o outro tem a missão/responsabilidade de dar o suporte necessário, conforme explica Nogueira (2016).

Nogueira, apoiado no trabalho de Silva (2014), assegura que o suporte que um intérprete oferece ao outro é constante e tem como um dos objetivos, tirar toda e qualquer dúvida em relação a termos desconhecidos pelo intérprete atuante. Além disso, o trabalho em equipe, pautado no apoio entre os intérpretes, é uma prática valiosa na medida em que:

[...] contribui na qualidade da interpretação, já que são dois ou mais profissionais atuando, empenhados, focados e com atenção total para realizar essa prática, diminuindo o cansaço físico e a fadiga mental, portanto, aumentando e qualificando o desempenho, (NOGUEIRA, 2016, p. 29).

Dessa forma, o intérprete de apoio não se encontra em um momento de descanso enquanto se posiciona sentado à frente do colega atuante; ele também está envolvido na tarefa de interpretar, prestando atenção, em todo o tempo, no desempenho do colega, oferecendo suporte quando necessário. Portanto, ambos, intérprete atuante e intérprete de apoio são

corresponsáveis pela efetivação da tradução, pois, só assim, é possível manter a qualidade do serviço executado e a integridade física dos membros da equipe.

METODOLOGIA

O presente estudo, para ser desenvolvido, adotou uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo compreender um grupo social e explicar as ocorrências dos fatos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Esta pesquisa é, ainda, de caráter exploratório/descritivo. Para Gil (1999), a pesquisa descritiva visa descrever acontecimentos e características de determinado grupo ou mesmo de determinada realidade. Com relação à geração de dados, visando contemplar a triangulação dos mesmos, os instrumentos utilizados foram (1) registros em diário das observações da pesquisadora, enquanto coparticipante da equipe de intérpretes; (2) um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado individualmente com cada participante e, por fim, (3) textos teóricos sobre os assuntos abordados nesta pesquisa.

Ao todo foram seis participantes, todos intérpretes de Libras que trabalham no curso superior em Pedagogia Bilíngue no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFG), localizado na cidade de Aparecida de Goiânia (GO). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e declararam que têm idade superior a 18 anos. Eles atuam aos pares, sendo um o intérprete atuante e o outro, sentado à sua frente, o intérprete de apoio. Eles foram conscientizados de que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que os dados gerados a partir dos questionários respondidos seriam analisados e publicados apenas em ambiente acadêmico.

Para a análise dos dados, optamos pela categorização, em que os dados suscitados foram agrupados de acordo com aspectos que apareceram com certa regularidade (LUDKE; ANDRE, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos o questionário aplicado aos intérpretes, com as perguntas e as alternativas de respostas, agrupadas em duas categorias. As categorias foram suscitadas a partir da análise prévia das respostas oferecidas pelos intérpretes participantes. São elas: (1) trabalho colaborativo entre intérpretes e, (2) atitudes do intérprete de apoio que oferecem ou não suporte ao intérprete atuante.

CATEGORIA 1: TRABALHO COLABORATIVO

Ao serem questionados se trabalham em duplas, 100% dos intérpretes responderam afirmativamente à pergunta. Nogueira (2016) menciona os estudos de Napier, McKee e Goswell (2006) para explicar que o trabalho em dupla diminui o risco de lesão por esforço de repetição (LER) a qual o intérprete está sujeito a padecer, no caso de atuar sozinho por longos períodos.

Ao ser solicitada a opinião dos intérpretes com relação às características de um trabalho colaborativo, dentre as que se seguem: (a) prestar atenção na atuação do colega; (b) oferecer apoio quando solicitado; (c) soletrar uma palavra em outra língua ou termo desconhecido para o colega; (d) Dar pistas sobre alguma situação que esteja fora do alcance de visão; (e) outro, podendo-se marcar mais de uma alternativa, todas as alternativas foram apontadas como importantes pelos participantes da pesquisa, com acréscimo de (1) “fornecer apoio quando perceber que o colega se perdeu na interpretação” e (2) “trocando ideias para melhorar a prática”. Estes acréscimos afirmam que o intérprete de apoio, além de fornecer auxílio quando solicitado, deve estar atento em todo momento na atuação do intérprete atuante, para que, ao perceber que o colega não processou bem uma informação, nesse momento deverá oferecer o sinal condizente com a informação.

Ao serem questionados sobre se consideravam o trabalho desenvolvido pela dupla de intérpretes colaborativo, e que justificassem a resposta, os participantes responderam sim e não e dois dos intérpretes acrescentaram a opção “às vezes”, que não constava na pergunta original. Um deles respondeu “sim” e “não”, considerando que, quando o intérprete de apoio se distrai manipulando o celular, não cumpre com seu papel de oferecer auxílio ao colega. O fato de responder sim e não demonstra, em nossa opinião, que esse participante apresentou uma visão mais próxima da prática que vivência, em detrimento da visão idealizada da prática do intérprete de apoio. Por outro lado, metade dos colegas respondeu “sim”, o que pode indicar ao menos duas possibilidades que necessitariam ser investigadas para comprovação: (1) que as falhas do intérprete de apoio são mínimas, ao ponto de não influenciarem no desempenho do intérprete atuante e que, portanto, as falhas não são relevantes, ou, (2) que as falhas existem, no entanto, a proximidade do trabalho cotidiano impediu o colega de responder afirmativamente, para evitar eventual constrangimento na convivência no ambiente de trabalho. Três participantes justificaram a resposta, e dois não. O fato de não justificarem a resposta nos impulsionou a refletir sobre o possível desejo de não quererem apontar falhas do colega de apoio, tendo em

vista que trabalham juntos diariamente, numa dinâmica que exige companheirismo e solicitude que poderiam ser fragilizadas.

CATEGORIA 2: ATITUDES DO INTÉRPRETE DE APOIO QUE OFERECEM OU NÃO SUPORTE AO INTÉRPRETE ATUANTE

Ao serem questionados se havia momentos em que o intérprete de apoio falhava em oferecer suporte ao intérprete atuante, todos os participantes responderam afirmativamente à pergunta, demonstrando que, embora o trabalho colaborativo aconteça, há momentos em que o intérprete de apoio falha ao oferecer suporte ao colega, desestabilizando a dinâmica de trabalho do colega atuante. As respostas desta pergunta remetem à pergunta anterior, quando metade dos colegas respondeu “às vezes” ou “sim e não”, confirmando que, na prática, há momentos em que o intérprete de apoio pode falhar em seu papel, deixando o intérprete atuante sem o auxílio necessário.

Ao serem questionados sobre os motivos que levavam o intérprete de apoio a não oferecer o suporte necessário, dentre os quais, elencamos: (a) não olha para o intérprete atuante; (b) conversa com outra pessoa; (c) interage com o professor; (d) alguém se coloca entre o campo visual de vocês dois; (e) manipula o celular; (f) sai da sala; (g) outro, podendo marcar mais de uma opção, observamos que os participantes apontaram como maiores motivos para não haver oferta de suporte, por parte do intérprete de apoio, o fato de (1) ele não olhar para o intérprete atuante e (2) manipular o celular, seguido de (3) sair da sala enquanto o intérprete atuante está à frente. Desta forma, entendemos que acompanhar o desempenho do intérprete atuante em todo, mantendo contato de olho, é muito importante para oferecer o auxílio necessário. O celular pode servir como instrumento de trabalho, marcando o tempo para que cada intérprete faça o revezamento. No entanto, pode ser também um fator complicador, quando tira a atenção da dinâmica de trabalho da dupla e o intérprete de apoio passa a interagir com outros aplicativos, deixando o intérprete atuante sem assistência. O fato de sair da sala também foi apontado como um dos elementos que podem comprometer o auxílio oferecido pelo intérprete de apoio. Nesse sentido, entendemos que o intérprete de apoio não pode se ausentar da sala em todo o momento de atuação do intérprete atuante.

Dessa forma, entendemos que o fato de o intérprete de apoio estar sentado não significa que ele esteja descansando. Longe disso, ele deve estar atento a todos os acontecimentos do

ambiente para transmitir ao colega informações que porventura estejam fora do alcance visual dele. Sendo assim, o trabalho do intérprete de apoio é tão intenso quanto o do intérprete atuante.

Importante ressaltar, como afirmamos anteriormente, que o intérprete de apoio não está descansando enquanto está sentado, visto que, "quando na função de apoio [...] deverá acordar com seu colega sobre a melhor forma de auxiliá-lo" (MARGOTTI, 2012, p. 4.). Sendo assim, o intérprete de apoio não descansa, ele deve se manter alerta, pois, poderá ser solicitado ou oferecer auxílio, para garantir a qualidade tradutória e, principalmente, a qualidade de vida do companheiro atuante.

Ao serem questionados sobre quando consideravam que o apoio ocorria, dentre os itens elencados: (a) apresenta datilologia de nomes estrangeiros e termos desconhecidos; (b) fornece um sinal, caso perceba que o intérprete atuante desconheça o termo; (c) contextualiza eventos que não estão ao alcance da visão do intérprete atuante; (d) acompanha a tradução para dar segurança ao intérprete atuante; (e) antecipa uma necessidade; (f) mantém contato de olho; (g) outro, podendo escolher mais de uma opção, os participantes da pesquisa apontaram que o apoio acontece quanto o intérprete de apoio (1) fornece um sinal, caso perceba que o intérprete atuante desconheça o termo e (2) acompanha a tradução para dar segurança ao intérprete atuante, seguido de (3) apresenta datilologia de nomes estrangeiros e termos desconhecidos e (4) contextualiza eventos que não estão ao alcance da visão do intérprete atuante.

As alternativas apontadas pelos participantes corroboram aquelas da pergunta anterior, tendo em vista que o intérprete de apoio deve estar atento no desempenho do intérprete atuante em todo o desenrolar do processo de tradução do colega. O trabalho do intérprete de apoio oferece ao colega atuante maior conforto no desenvolvimento de seu trabalho, além de conferir segurança a ele; fator muito relevante na ação tradutória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados suscitados, consideramos que o objetivo deste trabalho, que foi o de investigar os apontamentos considerados positivos e negativos, com relação ao suporte oferecido pelo intérprete de apoio ao intérprete atuante, durante o ato tradutório em dinâmica de trabalho colaborativo, em ambiente acadêmico foi alcançado com êxito.

Encontramos nos dados fatos que nos permitem afirmar que o trabalho colaborativo do intérprete de apoio e intérprete atuante pode interferir/impactar no desempenho deste. Dentre os fatores que não colaboram para a oferta de apoio ao colega atuante, destacamos: não olhar

para o intérprete atuante; manipular o celular e sair da sala, enquanto o intérprete atua. Dos fatores que foram considerados como suporte ao intérprete atuante, salientamos: fornecer um sinal, caso perceba que o intérprete atuante desconheça o termo; acompanhar a tradução para dar segurança ao intérprete atuante, e, por fim, apresentar datilologia de nomes estrangeiros e termos desconhecidos.

Desta forma, assinalamos a relevância da função do intérprete de apoio, o qual tem papel fundamental na atuação do trabalho colaborativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 de abril 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

COSTA, A. C. L. da. *A Sinalização de Histórias em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos*. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Mestrado em Letras e Linguística do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5120>>. Acesso em: 25 maio 2018.

DAMIANI, M. F. D. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Curitiba, PR: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: editora da UFG, 2006, p.11-45.

GOIÁS, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. *Projeto Pedagógico do Curso de*

Licenciatura em Pedagogia Bilíngue – Aparecida de Goiânia, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HORTÊNCIO, G. F. H. *Um estudo descritivo do papel dos intérpretes de libras no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/GermanaFontouraHolandaHortencio.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas [36]: 133-153, maio/agosto, 2010.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n 3, p. 481-496, Set-Dez, 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGOTTI, F. W. *Resolução Normativa N.º 01/Conselho da Unidade/CCE*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis. 2012.

NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167619/341090.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 abril 2018.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P. U., 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, 2004.

SILVA, S. O. P. dos A. C. da. Reflexões sobre a função apoio na interpretação simultânea da libras/língua portuguesa. In: *Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. 2014. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2014.html>>. Acesso em: 12 abr 2018.

CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Alessandra Dagostim Ogioni Martins

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela FUCRI/UNESC
Especialista em “Educação Especial, Gestão Pedagógica e Políticas para uma Educação Inclusiva”,
Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: alesdom@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência no atendimento a uma aluna com deficiência visual, matriculada na 1ª série do Ensino Médio da E.E.B. Professora Salete Scotti dos Santos, Içara, SC, na modalidade de ensino remoto, no ano letivo de 2020. Em relação à metodologia, devido à pandemia, foi necessário atendê-la de maneira remota. Parte do material tátil era produzido em casa e na escola, parte era produzido pelo Atendimento Educacional Especializado. As adequações ocorreram concomitantes às aulas na Plataforma do Google Sala de Aula, nem sempre cumprindo com a demanda das atividades postadas, porém, garantindo à aluna os conceitos essenciais básicos de cada componente curricular. Todo o processo de ensino-aprendizagem dessa experiência deu-se através da parceria do Atendimento Educacional Especializado e o Núcleo de Produção de Materiais da Secretaria de Educação do município de Içara, atendendo às necessidades específicas da aluna e auxiliando a escola na sua inclusão.

Palavras-chaves: Material didático. Deficiência visual. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito assegurado a todos na Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, no art. 208, porém, cada aluno é único no que se refere à sua história e seus potenciais, especialmente, quando se trata de alunos com deficiência, e sua inclusão no ensino regular.

Diante disso, a legislação prevê a igualdade de oportunidades para a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso à escolarização. É necessária a compreensão de alguns conceitos para a construção da Educação Inclusiva:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Ainda que estejamos aqui discorrendo a respeito da aprendizagem de maneira remoto de uma aluna cega, houve muita dificuldade em se criar condições para a produção dos materiais, ora por falta de conhecimento, ora por falta de estrutura por parte do estado, o que fez com que a parceria com a AEE da Secretaria Municipal de Içara fosse fundamental para que se alcançasse o objetivo que levou a produção desse artigo, ensinar com excelência os conceitos essenciais de componente curricular que a aluna cursou na sua primeira série do ensino médio.

O sentido da visão é um importante meio para obtenção de informações e aprendizagens. Conforme Vigotski (2003), o sistema visual nos permite estabelecer relações tanto sutis, quanto complexas com o mundo externo; sua ausência, representa a perda de um analisador fundamental.

A esse respeito, os autores Danielson e Lamb, após estudos sobre a alfabetização de alunos videntes e com deficiência visual, concluíram que o processo de leitura e aquisição de habilidades são iguais para essas crianças, embora o modo de percepção sensorial na leitura nas duas situações são distintas.

Isso mostra que ao possibilitarmos o acesso às formas diferenciadas de comunicação com riqueza de estímulos, favorecemos, além da aprendizagem em sala de aula, suas relações interpessoais e com o meio.

Os materiais didáticos adaptados eliminam as barreiras que impedem o acesso à aprendizagem, atendendo a diversidade no processo pedagógico dos alunos com deficiência visual, proporcionando aulas mais dinâmicas, com sujeitos ativos e independentes na produção do conhecimento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Devido a pandemia, a aluna foi atendida na modalidade de ensino remoto, no entanto, em alguns momentos, foi possível atendê-la presencial e individualmente, respeitando os protocolos sanitários.

Por ser baixa visão até 2019, a aluna está em processo de alfabetização em Braille, exigindo assim, diferentes estratégias para sua aprendizagem.

A produção dos materiais surgiu da necessidade de ensinar conceitos essenciais em certos componentes curriculares, a partir de situações concretas, uma vez que a aluna em atendimento encontrava-se em fase de alfabetização em Braille e essa metodologia daria maior significado aos conceitos desenvolvidos.

O material tátil era produzido conforme a demanda dos componentes curriculares e levados à aluna, por se tratar de uma aluna cega, juntamente com o material físico também eram encaminhados um vídeo explicando os conceitos e como usá-lo. Para alguns componentes curriculares foram feitos *podcast* e resumos impressos.

Para ilustrar o que fora dito até o momento, descreveremos nos parágrafos seguintes a maneira como os materiais foram construídos e as aulas aconteceram.

No componente curricular de Química, foi construída a tabela periódica (fig. 1)¹, com os seguintes materiais: E.V.A., com variadas texturas e alturas, diferenciando as famílias, períodos e cada elemento químico com número atômico e símbolo em Braille; os modelos atômicos (fig. 2)¹ com pedrarias e isopor; sistemas homogêneos e heterogêneos (fig. 3)¹ com pedrarias, tecido e E.V.A; as ligações iônicas (fig. 4)¹ com isopor e alfinetes (representando os elétrons na última camada); substâncias simples e compostas (fig. 5)¹ com bolinhas de isopor para demonstrar a quantidade e tipos de átomos, pintadas com tinta têmpera guache.

Figura 3: Tabela Periódica



Figura 4: Modelos atômicos

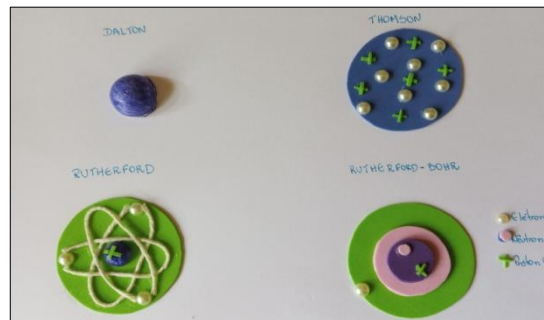


Figura 5: Sistemas Homogêneo e Heterogêneo

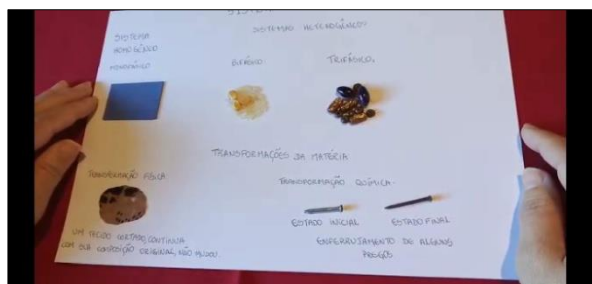
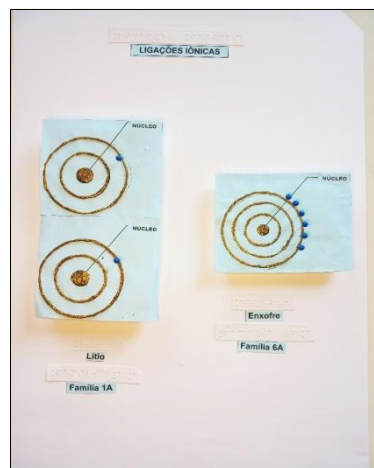
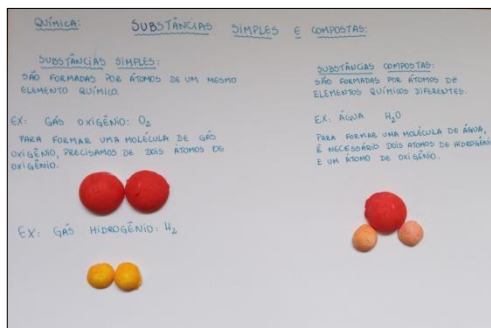


Figura 6: Ligações Iônicas



¹ Fonte: Imagem da autora, 2020

Figura 7: Substâncias Simples e Compostas



Para o conceito de Conjuntos no componente curricular de Matemática, foi construído o material tátil na forma de diagramas (fig. 6)¹, com variadas texturas para a compreensão de intersecção e união; no assunto Função Quadrática (fig. 7)¹, foi elaborado um plano cartesiano com madeira e parafusos, possibilitando a aluna analisar a representação da função.

Figura 8: Conjuntos

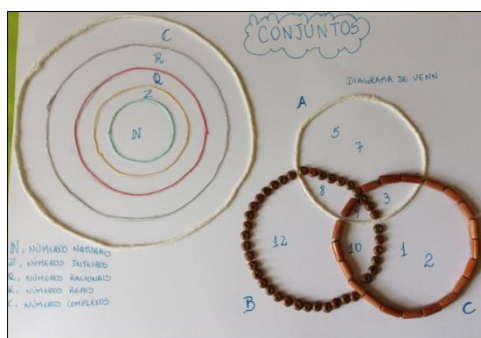
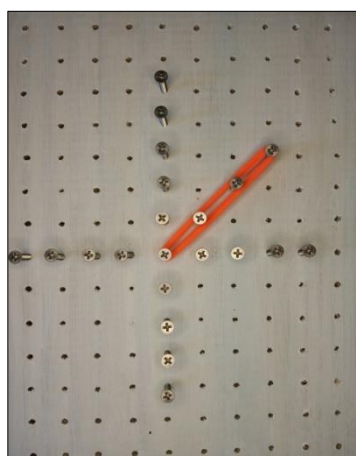


Figura 9: Plano Cartesiano



No componente curricular de Física, o atendimento foi presencial e os conceitos de Cinemática foram relacionados ao cotidiano, envolvendo repouso, movimento, velocidade e aceleração. O assunto foi representado através da construção do Sol, Terra e Lua (fig. 8)¹ com bolinhas de isopor de diferentes tamanhos (desconsiderar a proporcionalidade), alfinetes, papelão e tinta têmpera guache; representação do Movimento Retilíneo Uniforme com o mesmo material utilizado para o conteúdo de funções (fig. 7)¹; o conteúdo sobre atrito (fig. 9)¹ foi demonstrado através de lixa grossa, carrinho e superfície lisa.

Figura 10: Sol, Terra e Lua



Figura 11: Atrito



Na área de Ciências Humanas, alguns componentes curriculares eram enviados em *podcast* e resumos impressos. No conteúdo sobre o Egito, foi produzido o mapa em relevo do Continente Africano (fig. 10)¹ em folha de cartolina A4 amarela, destacando o Egito e o Rio Nilo, com barbante, canutilhos de madeira e cola glitter dourada; representação da Pedra de Roseta (fig. 11)¹ com escrita cuneiforme, a partir de isopor, cola branca, soldador de estanho e areia; hieróglifos (fig. 12)¹ com cartolina A4, cola glitter dourada e alfabeto Braille;

representação de uma pirâmide (fig. 13)¹, com camadas sobrepostas de papelão e finalizada com cola branca e areia.

Figura 12: Continente Africano

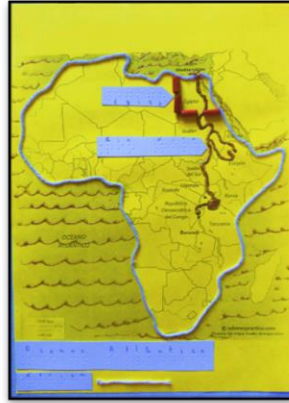


Figura 13: Pedra de Roseta



Figura 14: Hieróglifos

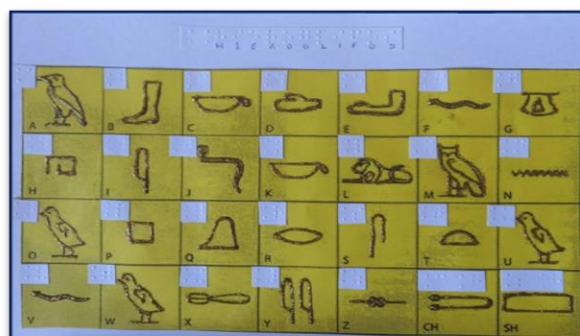
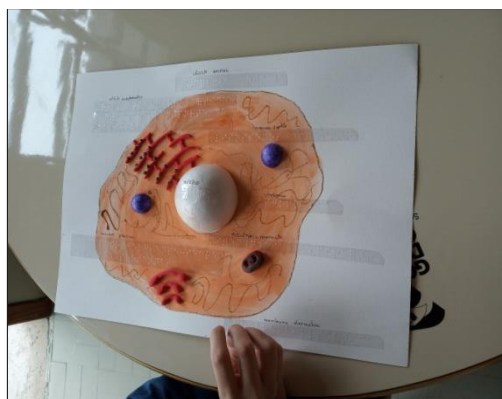


Figura 15: Pirâmide



No conteúdo de Citologia, foi confeccionada uma célula animal (fig. 14)¹, em cartolina A3, com destaque para as organelas celulares modeladas em massinha de E.V.A., o núcleo feito com uma bola de isopor, além de miçangas e cola glitter para completar outros detalhes. Na ocasião, o atendimento foi presencial e apresentado à aluna, um microscópio óptico, que através do tato, observou a localização das lentes oculares, objetivas e posição do material biológico a ser observado. Ela mencionou que foi a primeira vez que entrou em contato com o equipamento.

Figura 16: Célula Animal



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe ressaltar que as produções não levaram em conta normas técnicas sobre a elaboração, legendas e textos em Braille, tendo em vista que a aluna estava iniciando sua alfabetização nesse sistema. No entanto, consideraram-se alguns critérios: materiais que não prejudiquem a sensibilidade tátil, uso de texturas diversificadas e tamanhos adequados nas figuras adaptadas em relevo. Alguns dos materiais produzidos ficaram com a aluna para rever conteúdos quando necessário.

Um dos maiores desafios foi trabalhar os componentes curriculares envolvendo cálculos, pois a aluna ainda está em processo de alfabetização em números e símbolos matemáticos. Foram trabalhados os conceitos essenciais dentro de cada conteúdo, sem a preocupação do uso de fórmulas.

Durante todo o processo de construção e uso dos materiais, a aluna era consultada sobre a eficácia dos mesmos, sendo ajustados em tamanhos ou texturas para melhorar a percepção tátil e logo, a aprendizagem dos conceitos que não foram apropriados por ela.

A aluna obteve um bom desempenho, atingindo os objetivos previstos, produzindo vídeos com os materiais adaptados, construindo seus conceitos e imagens mentais a partir do que foi apresentado a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Inclusiva deve enfatizar a importância de ambientes heterogêneos que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos e contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, sendo um processo que leva todos os alunos a variadas aprendizagens.

É desafiador, mas fundamental para educação de qualidade:

Criar ambientes inclusivos é um grande objetivo da melhoria da educação. Este ambiente inclusivo é um processo em que se identificam e procuram eliminar barreiras à aprendizagem de forma a conseguir a participação e o sucesso de todos os alunos. O ambiente inclusivo é um ambiente de aprendizagem em que é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, em que todos possam interagir e cooperar de uma forma cidadã e ética. Claro que pressupõe alterações muito substanciais na forma como a escola está organizada. Cito apenas três delas: modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico. (RODRIGUES, 2017)

As aprendizagens tornam-se significativas quando partimos de contextos reais, usando situações concretas e flexibilizando os conteúdos, criando ambientes de interação científica, pessoal e interpessoal, porque também há aprendizagens na interação.

Nesse processo de construção de materiais e atendimento, foi imprescindível a colaboração da família, o comprometimento da escola, o apoio técnico do Atendimento Educacional Especializado e Núcleo de Produção de Materiais da Secretaria de Educação do município de Içara, contribuindo para a inclusão e permanência da aluna no Ensino Médio.

O objetivo maior com todo esse movimento sempre foi a aprendizagem da aluna, bem como fazê-la sentir-se acolhida e incluída num mundo novo, que é a aprendizagem na situação de cega e no ensino médio, pois a aluna havia saído de um ambiente confortável de nove anos na mesma unidade escolar enquanto cursava o ensino fundamental, bem como de pessoa com baixa visão.

Acreditamos que houve sucesso em todos os quesitos citados acima, uma vez que a aluna foi aprovada por mérito próprio e cada vez mais demonstra interesse na sua autonomia como estudante e cidadã inserida num mundo com poucas oportunidades para o cego.

REFERÊNCIAS

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L.E. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva*. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2019.

SOFIATO, Cássia Geciauskas e ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa* [online]. 2017, v. 43, n. 1 [Acessado 22 Julho 2021], pp. 283-295. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/200, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

REFLEXÕES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS ATIVAS

Alessandra de Fátima Alves¹, Sandro José Bocaneri²

RESUMO

O presente trabalho pretende trazer reflexões sobre a formação docente e o uso das metodologias ativas. Trazemos autores como: Bacich e Moran (2018); Barbosa e Moura (2013); Bauman (2015); Freire (2016), Imbérnon (2016); Lorenzato (2010); NeusiBerbel (2011); entre outros. É uma pesquisa qualitativa, baseada em livros, artigos, dissertações e teses. Com essa pesquisa pudemos concluir que ser professor, é uma tarefa difícil, exige resiliência e formação continuada. As metodologias ativas já fazem parte do século XXI e a atualização constante do professor é uma necessidade. As tecnologias já fazem parte da vida e aprendizagens dos estudantes; o professor pode utilizá-las com a finalidade de promover e beneficiar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto, realidade local de forma contextualizada e significativa.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologia, metodologias ativas.

4. INTRODUÇÃO

Reconhece-se a escola como um espaço de transformação, crescimento profissional e pessoal, coletivo e individual, de modo que ensinar e aprender constituem-se como atividades humanas que exigem conhecimentos, saberes, condições materiais e interações sociais. No século XXI, temos as escolas presenciais, as que estão em plataformas onde os alunos estudam de forma on-line, mas todas têm a necessidade de um professor, seja para elaborar conteúdos, esclarecer dúvidas, mediar o conhecimento, etc. De acordo com (TORRES; IRALA, 2014), somos constantemente influenciados por informações através dos meios de comunicações, e

¹Doutoranda em Educação na Universidade Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP, Campus Araraquara/SP. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. Professora de Matemática. Analista de Sistemas e Pedagoga. <https://orcid.org/0000-0003-4686-6777>. E-mail: aletcph@gmail.com

²Mestrando em Educação na Universidad de Puerto Rico (FUNIBER). Pós-graduação em Educação Superior e Metodologia do Ensino da Matemática pela Unyleya. Professor de Matemática e Pedagogo. E-mail: prof.sandro31415@gmail.com

cabe ao professor a postura de ser flexível diante das novas realidades da educação, que se encontra na atualidade de forma conectada-dinâmica-interativa-cooperativa-colaborativa, que está longe do modelo tradicional de ensino. Podemos afirmar que o uso das tecnologias está cada vez mais presente no cotidiano de todos. Porém, as tecnologias não substituem o papel do professor que é fundamental e de muita complexidade, exigindo conhecimento e formação continuada constante em busca de atualizações. Para corroborar conosco trazemos Lorenzato (2010, p. 3) “Dar aulas é diferente de ensinar. Ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento”. Sendo assim, se torna importante que os professores estejam atualizados, inclusive, tecnologicamente para que possam diversificar suas aulas trazendo o uso das tecnologias como apoio nas aulas para favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Além disso, diante de tanta inovação tecnológica e de uma sociedade que carece de significados, manter o interesse, a motivação e a aprendizagem dos alunos se tornaram cada vez mais desafiador. O professor, a partir desse novo olhar, é convidado a propor situações de aprendizagem que promovam a colaboração, se permitindo ultrapassar a dinâmica própria do ensino tradicional, pois como afirmam Bacich e Moran (2018), o professor torna-se um gestor de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção aberta, criativa e empreendedora, se tornando mediador e facilitador de uma construção da aprendizagem sustentada pela autonomia e pelo comprometimento do aluno na sua própria aprendizagem. Com isso, trazemos Freire (2016):

A curiosidade com inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, com procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos. (FREIRE, 2016, p. 33)

Podemos concluir o quanto ensinar exige criticidade. Além disso, as características do mundo contemporâneo, tais como a disponibilidade e a velocidade acelerada da informação e da comunicação, assim como o advento das tecnologias, têm provocado efeito nas escolas, nas relações entre professores e estudantes, e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Vivemos em mundos híbridos, onde tudo se mistura. É preciso, portanto, repensar e mudar as práticas tradicionais na sala de aula: professor expõe, aluno escuta. As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes no processo de aprendizagem, com a orientação do professor, tornando-os protagonistas nesse processo. De acordo com a proposta de Neusi Berbel (2011), pois ela reforça a ideia de processo,

ao afirmar que metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Verifica-se, portanto o papel crucial de gestores e professores, uma vez que as iniciativas para promover a mudança na cultura escolar passa indubitavelmente por esses atores.

5. CONCEITOS BÁSICOS DASTIC'S E FORMAÇÃO DOCENTE

O surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) modificou o mundo social de tal forma que, algumas décadas, a economia, o mundo do trabalho, nossas comunicações e até as próprias relações sociais se transformaram de forma permanente, o que fez com que a nossa maneira de participar neste mundo fosse modificada em relação as gerações anteriores rapidamente.

Como declara (UNESCO; 2005, p.29)

“o surgimento das tecnologias da informação e comunicação criou condições de existência para a sociedade do conhecimento. A sociedade mundial de informação em criação assume seu verdadeiro significado quando se torna um serviço com finalidade muito mais elevada e desejada: a construção global de sociedades do conhecimento que serão fontes de desenvolvimento para todos acima de tudo para os países menos desenvolvidos”.

Para compreender o uso das tecnologias da informação na educação basta analisar a trajetória da história da educação da aprendizagem e da didática. Ao contrário de ancestrais, não temos mais necessariamente materiais físicos, mas um ciberespaço com uma quantidade infinita de informações que podem ser manipuladas, disseminadas, compartilhadas e, conseqüentemente, ressignificadas. Segundo Coll & Moreno (2008), gerando uma nova forma de organização sociocultural e, conseqüentemente, novas formas de pensar, aprender e aprender e de viver. Segundo Lévy (2010):

O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente com um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. É assim, por exemplo, que os organismos de formação profissional ou de ensino a distância desenvolvem sistemas de aprendizagem cooperativa em rede. Grandes empresas instalam dispositivos sistematizados de auxílio a colaboração e à descentralizada (“os growpwares”). Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos. Informatas de todas as partes do planeta ajudam-se mutuamente para resolver problemas de programação[...]. (LÉVY, 2010, p. 29).

Pensando no uso das tecnologias, cyberspaço, entendemos que essa estrutura não linear que as tecnologias digitais possuem revela uma nova maneira de pensar e aprender. O alto grau de interatividade não garante o aprofundamento do conhecimento, uma vez que a rapidez e facilidade com que as informações são recebidas podem promover superficialidade nos processos de aquisição do conhecimento (Bauman, 2015).

A possibilidade de incluir as tecnologias na aula é uma realidade ainda pouco explorada nos nossos dias por diversas razões de estrutura econômica, política e social, principalmente política. As tecnologias chegaram para ficar não se trata de uma ferramenta didática, mas um novo conhecimento conceito que inclui recursos espaços de aprendizagem e ferramentas interativas para o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem para o século XXI, oferece opções teórico metodológicas para todos os níveis educativos. O desafio está e não somente conhecer as possibilidades das tecnologias, mas sim saber valorizá-las e aplicá-las nas diferentes situações educativas que queremos desenvolver como professores seja na educação infantil primária secundária ou ainda no ensino universitário.

Nessa perspectiva, como afirma Morduchowicz (2014), os adolescentes passam mais tempo com as TIC e diante de telas que com seus professores, seja estudando, navegando ou apenas se comunicando. A diferença entre a escola e as TICs é o que não há férias ou feriados na utilização das tecnologias. Esta realidade, sem a intenção de criar algum alerta, deverá constituir uma base para analisar o impacto das tecnologias na construção da subjetividade de crianças, jovens e adultos.

O novo modelo social baseado na utilização das TICs, na globalização da economia e na propagação das informações a partir do uso da web das redes sociais está produzindo com toda a certeza uma nova cultura.

Se as tecnologias estão criando uma sociedade em vias da sociedade do conhecimento, a exigência que encontramos é que a escola sendo uma instituição central na reprodução social da transmissão de valores na sociedade modifique também seus padrões educativos. Da mesma forma, pensando que a função docente é a de preparar seus estudantes para a vida em sociedade, é necessário repensar seu papel para que possa seguir cumprindo com esta função.

A abundância de informações não garante o conhecimento, mas saber selecionar, analisar e ordenar informações relevantes gera uma mudança de perspectiva e responsabilidade de ensino. Como Pérelman e Estéves (2014, p.31) defendem, precisamos de “leitores, escritores,

oradores e ouvintes competentes, críticos e autônomos em suas práticas, com cultura oral e escrita em todas as mídias”.

As TICs transformaram profundamente a educação e os centros escolares. Mesmo oferecendo resistência a estas mudanças, as tecnologias digitais adentraram a sala de aula sem pedir permissão (Goldin, KriscautzKy, Perelman, 2015), através dos telefones celulares dos estudantes, dos computadores e dos professores, por exemplo. Na perspectiva de sala de aula a aparição das tecnologias digitais na educação constitui um novo desafio ao mesmo tempo em que novas oportunidades de acesso às TICs, de maneira a evitar que isso gere ainda mais desigualdade,

Com a introdução e a incorporação das TIC na sociedade do conhecimento provocou uma profunda revolução nos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e aprendizagem. Essa mudança no paradigma de aprendizagem como consequência gerou uma mudança no papel do ensino, na aplicação e melhoria dos processos educacionais relacionados às TIC na sala de aula. Isso inclui diretrizes pedagógicas planos de ação de governo e tendências do treinamento de professores.

Com relação a formação de professores, nos referimos à formação inicial e contínua, que permite ao professor atualizar constantemente seus conhecimentos teóricos e práticos. No caso das TIC, dada a rapidez com que entra nas salas de aula e na vida dos alunos, necessidade de atualização e ainda mais intensa, pois todos os dias existem novas ferramentas, aplicativos e, portanto, novas maneiras de ensinar.

As tecnologias digitais permitem que os professores realizem tarefas mais ajustadas às demandas e interesses dos alunos (FernándezBatanero, & Rodrigues Martins, 2017). Se revisarmos as teorias das aprendizagens, veremos que, na era cognitivista em que vivemos (Siemens, 2014), o professor deve ser especializado em promover conexões, entre o aluno e o conteúdo entre os alunos professor ou mesmo com o próprio ambiente digital.

Nessa perspectiva que vincula a tecnologia a melhoria educacional nos processos de ensino e aprendizagem, também é possível promover a inovação nos processos cognitivos e, portanto, na aprendizagem. Como a aborda Delors, que em 1996 defendia uma sociedade em que todos tinham condições de aprender e desenvolver suas habilidades. (Delors,1996)

6. METODOLOGIAS ATIVAS NO SÉCULO XXI

Sociedade mundial tem vivenciado rápidas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. O perfil da população também tem se transformado, desde o estudante da escola fundamental até aqueles que chegam ao mercado de trabalho.

Considerando que essas pessoas são, em sua trajetória de vida, um ser único e em frequente processo de aprendizagem de transformação, a educação escolar, vivenciado por esses indivíduos, também preciso estar atento às mudanças. É a escola a responsável por preparar para o futuro e, muitas vezes é um mercado de trabalho que demonstra, mais rapidamente, as mudanças estão ocorrendo.

No Brasil, convivemos com contextos educacionais tão diversificados que vão desde escolas onde os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até escolas que disponibilizam para alunos e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação. Entre esses extremos de diversidade, encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 51)

Na última década, em especial, temos conhecido novas linhas e propostas para conhecer essas novas gerações e compreender como esses indivíduos aprendem, se constitui como ser social e como se relacionam nessa sociedade em constante transformação. Com este cenário posto, as metodologias ativas surgem (já faz um bom tempo) com uma abordagem pedagógica que favorece a aprendizagem do estudante através das descobertas, da investigação, da resolução de problemas, incentivando os estudantes a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem.

As metodologias ativas consistem em uma mudança significativa na forma de compreender o aprendizado e relação entre o estudante e o professor. O estudante passa a ser o protagonista e o transformador do processo de ensino, enquanto o educador assume o papel de um orientador, mediador, abrindo espaço para a interação e participação.

Labrador Piquet, Andreu (2008) afirmam que as metodologias ativas são estratégias e técnicas que o professor pode utilizar para promover a participação ativa dos estudantes, uma vez que promove a aprendizagem significativa e a cooperação. Entendemos que ser professor exige formação e adaptações. Segundo Imbérnon (2016, p. 33), “Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil”.

Compreendemos que ser professor sempre foi complexo, exige muito trabalho, dedicação e atualização constante.

Segundo (Barbosa; Moura, 2013, p.57), “Em princípio, todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem”.

Consideramos que o professor esteja em constante formação para que possa escolher ou selecionar e contribuir para ambientes ativos que proporcionem aprendizagem.

6.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

“O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem”. (Barbosa; Moura, 2013, p. 54).

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia vinculada ao ensino que utiliza propostas de trabalho longos de investigação que responda a perguntas complexas, problemas ou desafios. Suas bases pedagógicas residem no construtivismo, a partir dos estudos de Vygotsky, Piaget, Dewey e Brumer (Mart Arias 2017). Essa metodologia nasceu com a intenção de proporcionar aos estudantes uma abordagem subjetiva do assunto a ser estudado, ou seja, a aprendizagem baseada em projetos requer mais do que a assimilação de conceitos, a interpretação dos fenômenos estudados e o contexto em que ocorrem. Isso significa que, a partir dessa interpretação, a construção do conhecimento emerge de uma aprendizagem significativa, dada a necessidade do envolvimento do estudante com as atividades que devem ser relevantes para os estudantes. O estudante é o sujeito ativo, que percorre um caminho entre o problema e suas possíveis soluções. O professor, nesse caso, tem o papel de criador e guia, porque estimula os estudantes no caminho entre o problema e suas soluções. Segundo (Barbosa; Moura, 2013, p. 61); “Um dos pressupostos da ABProj é a consideração de situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento”.

Rojas (2005) investigou as características da aprendizagem baseada em projetos e listou as principais características: Oferece oportunidades para trabalhar de construir conhecimento de forma colaborativa; Promove habilidades sociais e comunicativas; Aumenta a autoestima; Permite conectar a aprendizagem escolar com a realidade.; Prepara o estudante para o mercado de trabalho.

No aprendizado baseado em projeto, os estudantes definem o objetivo final do projeto, identificam as necessidades, pontos fortes o plano de gerenciamento do projeto e o produto

final. o processo de ensino aprendizagem dos projetos é autêntico, uma vez que os estudantes contribuem e aplicam suas ideias ao longo do processo. o resultado do projeto é a compilação de tudo o que trabalharam e aprenderam ao longo do trabalho (Mettas, Constantinou,2007).

Entendemos que o professor possui conhecimento e autonomia para escolher se é possível trabalhar com a Aprendizagem baseada em projetos com seus estudantes, definindo os problemas e necessidades que contribuam nos processos de aprendizagem, bem como os recursos disponíveis, etapas e o produto final do projeto escolhido dentro do contexto e realidade dos estudantes.

6.2.APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é considerada por uns como uma metodologia e por outros uma estratégia de ensino e aprendizagem e tem o estudante como protagonista da construção de sua própria aprendizagem. Nesta prática educativa, basicamente, é proposto um problema real que precisa de uma solução dos estudantes. o problema deve desafiar os estudantes de um conflito cognitivo e, ao mesmo tempo, ter um nível de diversidade viável ao nível dos estudantes para motivar e favorecer a construção de novas aprendizagens. Por outro lado, o problema deve ter um nível de complexidade que força os estudantes a trabalhar em equipe.

Nesse sentido, há que se considerar que a sala de aula é um espaço de relações pedagógicas com o objetivo de crescimento individual, constituído pela diversidade e heterogeneidade de valores, ideias e crenças e voltado para a formação, vivência e convivência dos indivíduos. De acordo com Lourenço e Palma (2005), a heterogeneidade de um grupo possibilita troca de experiências, argumentações, informações e choques com diferentes pontos de vista, permitindo que as situações de conflito cognitivo contribuam para a formação do educando. Consideram que o conflito cognitivo passa a ser uma estratégia com resultados positivos no processo ensino-aprendizagem quando ele permite que haja um desequilíbrio que motive o discente a melhorar os conhecimentos que já possui.

Entendemos que o professor por meio da escolha de problemas possa definir as etapas, o contexto do problema com proposta de analisar e/ou solucionar o problema que seja pertinente à realidade na qual está lecionando.

6.3.ENSINO HÍBRIDO

Neste contexto social, econômico e cultural em que vivemos não tem mais espaço por uma educação engessada, memorizada e de práticas com repetição sem sentido.

Moran (2017) destaca essa profunda transformação e afirma que a escola precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada.

Os processos de aprendizagem são nos múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. hoje há inúmeros caminhos de aprendizagens pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos opções educacionais. (Moran,2017, sp.)

A proposição de ensino híbrido, muito comentado atualmente, parte do pressuposto que os estudantes não aprendem de forma única e, portanto, não existe uma forma única de ensinar. Bacich, Neto, Mello (2015) define híbrido como misturado, mesclado, blended.

Os mesmos autores afirmam que a educação sempre foi misturada, híbrida, pois sempre combinou espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos etc., entretanto, com a inserção da tecnologia, essa mistura tornou-se ainda mais evidente e ampla devido às infinitas possibilidades de conectividade e mobilidade.

Bacich, Neto, Mello (2015) destacam sobre a importância de que a educação híbrida precisa ser pensada a partir dos modelos curriculares que propõem mudanças progressivas e profundas e que tenham como foco a aprendizagem ativa dos estudantes. Essa modalidade de ensino não se reduz aos planejamentos institucionais e intencionais, pois considera-se que aprendemos por meio de processos organizados, mas que, também aprendemos nos processos abertos, informais, que surgem no decorrer do tempo de aprendizagem. Essa aprendizagem ocorre quando estamos sozinhos ou em grupos, com ou sem tutoria, com conhecidos e com desconhecidos, de modo intencional ou espontâneo, onde estamos estudando e quando estamos nos divertindo, quando obtemos sucesso e quando fracassamos, sendo assim, temos inúmeras formas de aprender.

A definição dos pesquisadores sobre o ensino híbrido parte do conceito de interrelações profundas, é uma proposta de junção de métodos de ensino presenciais e online tendo como principal objetivo, melhorar a experiências de aprendizagem dos estudantes. O acesso às tecnologias digitais pela educação, por aqueles que fazem educação deve propiciar a integração entre as salas de aula e os ambientes virtuais para que a escola se abra para o mundo e o mundo a dentro à escola.

6.4.SALA DE AULA INVERTIDA- FLIPPEDCLASSROOM

A sala de aula invertida consiste em que o estudante estuda o conteúdo fora do horário das aulas e quando encontra-se com o professor, essa sala de aula se torna um espaço de aprendizado ativo, na qual o estudante resolve dúvidas, realiza atividades de solução de problemas ou de projeto, com o apoio do conteúdo estudado antes da aula.

O objetivo da sala de aula invertida é fornecer ao estudante conhecimentos básicos e, no espaço das salas de aula, promover o conhecimento e a ponte entre o conhecimento anterior e um novo conhecimento. A principal vantagem é fornecer ao estudante estudo autônomo da maneira que julgar mais apropriada e organizar o tempo com o professor e os colegas para trabalhar em colaboração e preencher as lacunas que permaneceram após o estudo autônomo.

Com base em uma das conclusões sobre a ciência da aprendizagem mencionadas por Bransford, Brown, Cocking (2000), na sala de aula invertida, os estudantes adquirem conhecimento factual antes de entrar na sala de aula. A concentração nas formas mais elevadas de trabalho cognitivo, ou seja, aplicação da análise, síntese, significância e avaliação desse conhecimento, ocorre na sala de aula, onde eles encontram apoio de seus colegas e professores.

As atividades em sala de aula podem ser de diferentes tipos, ainda mais estruturadas com uma proposta de Bergmann e Sams (2012) denominada domínio invertido, um modelo no qual os estudantes podem avançar nos objetivos de aprendizagem quando atingem os anteriores. Driscoll (2014) argumenta que as atividades podem ser desafiadoras, mas com o uso de conceitos de jogos, para transformar evoluções em missões que apontam para pontos específicos em que os estudantes devem avançar.

Com relação à avaliação, os estudantes devem receber uma nova uma nota nas duas fases do estudo. Não existe uma fase mais importante que a outra, porque o estudante deve sentir que seu estudo autônomo é um compromisso importante com o aprendizado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades de formação de docentes para atuação na sociedade do século XXI é de caráter emergencial e passa por vários desafios. Com o desenvolvimento acelerado e as exigências tecnológicas, a sociedade passa por transformações constantes e rápidas, sendo que a escola não tem o mesmo ritmo de crescimento e desenvolvimento. Ser professor, num mundo globalizado, é uma tarefa difícil, pois as mudanças são muito rápidas e a escola não acompanha o mesmo ritmo de desenvolvimento.

Entendemos que a aprendizagem ocorre quando o estudante constrói seu conhecimento interagindo, participando, discutindo, falando e observando. O professor passa a ser um facilitador nos processos de aprendizagem, trazendo, promovendo e mediando outras fontes de conhecimento que não seja apenas o próprio professor. As metodologias ativas podem promover conhecimentos além das aulas somente expositivas.

Sendo assim, evidencia-se que a demanda social constante pelo professor (dentro e fora das salas de aula) e a necessidade de formação constante desse profissional em contrapartida, apesar do nobre ato de ensinar, da árdua e desafiadora tarefa, os professores lidam com a desvalorização, baixos salários, condições precárias das escolas, que acarretam desestímulos diversos.

Observou-se que o atual cenário reflete no futuro da educação, visto que os alunos podem ter dificuldades no aprendizado (em consequência do desestímulo do professor diante das dificuldades vivenciadas), além de possivelmente não escolherem essa profissão no futuro.

Constamos que dentro do conhecimento do professor, o mesmo pode definir com qual metodologia trabalhar com seus estudantes, ou, várias metodologias ativas diferentes dentro do contexto no qual atua para ensinar, mediar, e contribuir nos processos de ensino- aprendizagem.

Se faz difícil prever o futuro da educação, principalmente em cenários de constante mudança como os encontrados na atualidade. Porém, espera-se maior valorização e respeito pelo educador, profissional fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238p.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011

BARBOSA, EduardoFernandes; MOURA, DácioGuimarães de. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa.54^a.ed. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2016.

IMBÉRNON, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Trad. Silvana CobucciLeite.São Paulo: Cortez,2016.São Paulo: Cortez, 2016

PIERRE, Lévy. Cibercultura/ Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Editora 34, 2010 (3^a edição). 272 p. (Coleção TRANS).

LORENZATO,Sergio. Para aprender matemática. 3. Ed. Ver. -Campinas: Autores associados, 2010.

LOURENÇO, R. S.; PALMA, A. P. T. V. O conflito cognitivo como princípio pedagógico no processo ensino-aprendizagem nas aulas de educação física. Revista de Educação do Cogeime, ano 14, n. 27, dez./2005. p. 43-54.

Rojas, C. (2005). Aprendizaje basado em proyectos. Experiencias formativas em la práctica clínica de parasitología. Em encuentros de educación superior y pedagogia.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

Mettas, AC.; Constantinou, CC. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problemsolving skills and interest in design and technology education. International Journal of Technology and Design Education, 18, 79-100.

Marti Arias (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado de: <http://learningreview.com> Moran, J. M. (2017) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Solange e outros (Orgs). Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

Bacich, L.; Neto, A. T.; De Mello Trevisani, F. (2015) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora.

Bransford, J. D.; Brown, A. L.; Cocking, R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: UNESCO. Retirado de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf

Morduchowicz, R. (2014). Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Goldin, D., Kriscautzky, M., Perelman, F. (2013). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Buenos Aires: Ocenao Travesia.

CULTURA E CULINÁRIA AFRICANA: RELATO EM UMA FEIRA DE ARTE

Alessandra dos Santos Olmedo¹, Ercília de Souza Estigarribia², Cristiane Miranda Magalhães Gondin³, Vera de Mattos Machado⁴

RESUMO

O currículo escolar desempenha a importante função de proporcionar a formação integral dos estudantes. Para tanto, foi desenvolvido um projeto interdisciplinar com o objetivo de estudar a História e Cultura Afro-Brasileira, proposta na XV Feira de Arte e Cultura da escola estadual em estudo, no intuito de apresentar os resultados de pesquisas realizadas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental: comidas típicas africanas, país de origem do prato e a presença de macronutrientes majoritários aos visitantes da feira. Este trabalho trata-se de um relato de experiência docente pautado na pesquisa metodológica colaborativa de cunho qualitativo na qual os dados são frequentemente verbais. Como resultados temos as avaliações dos questionários respondidos pelos professores, coordenação pedagógica, os pais e os próprios estudantes que apontaram os seguintes pontos positivos: comida muito boa, excelentes apresentações, respeito e responsabilidade dos integrantes e como ponto negativos o espaço e tempo reduzidos destinados às explicações.

Palavras-chave: ensino de ciências, cultura afro-brasileira, educação, currículo.

INTRODUÇÃO

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul preconiza a importante função da escola na formação integral dos estudantes

A escola contemporânea é considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social de crianças, adolescentes e jovens. Desta maneira, torna-se uma instituição social, pois, além de viabilizar o conhecimento científico, que é próprio da educação formal, assume a função de proporcionar formação humana integral aos sujeitos envolvidos (SED, 2018, p. 15).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - INFI/UFMS.

² Professora de Arte da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – SED/MS.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - INFI/UFMS.

⁴ Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas INBIO/UFMS; Mestrado e Doutorado Acadêmico em Ensino de Ciências INFI/UFMS.

Diante do exposto e para proporcionar esta formação, pensou-se no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar para o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, proposta na XV Feira de Arte e Cultura da Escola Estadual Vilmar Vieira Matos - ARTIV, realizada em 06 de novembro de 2019, com o tema “Dourados terra de todos os povos”.

Desta forma seria uma maneira de proporcionar a aprendizagem proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que postulam em um de seus objetivos

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2013, p. 492).

A ARTIV está no calendário de eventos da escola e possui uma ampla participação de toda a comunidade escolar com exposições de trabalhos, apresentações de danças e coral que perpassam a disciplina de Arte. Diante deste fato, uma proposta de atividade foi desenvolvida pelos estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental matutino para pesquisarem e apresentarem comidas típicas africanas. Os componentes curriculares envolvidos são: Arte - com os conteúdos de Cultura Africana; Ciências - com os conteúdos de fontes de energia e macronutrientes.

Pois para Augusto et al (2004) a interdisciplinaridade é entendida como a necessidade de integrar, articular, trabalhar em conjunto. Os professores devem ser os protagonistas na implantação de práticas interdisciplinares na escola. Como afirma Morin (2002, p. 35) “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior.”

A partir do tema Cultura e Arte Africana fomos mediando as conversas para perceber quais trabalhos os estudantes teriam interesse em apresentar, pois já haviam confeccionado as máscaras africanas, que seriam expostas na sala no dia da feira. Ou seja, a sala de aula já estaria ambientada e eles participariam ativamente apresentando os pratos típicos africanos, em forma de degustação para os visitantes conhecerem o sabor dos alimentos escolhidos.

A proposta de pratos típicos entusiasmou a turma do 9º ano, vale ressaltar que esta foi uma turma muito participativa e comunicativa. Após a pesquisa realizada pelos próprios estudantes, os pratos típicos escolhidos foram os seguintes: Diongo de Banana, Docinho Africano, Arroz Amarelo, Torta de Leite, *Chakalaka* e Farofa.

A alimentação, aqui representada pelos pratos típicos foi escolhida, pois, trata-se muito mais que uma necessidade biológica; é um complexo sistema que se materializa em hábitos, ritos e costumes, marcados por uma inegável relação com o poder. As regulamentações

alimentares estão presentes na distinção social através do gosto, na construção dos papéis sexuais e das identidades étnicas, nacionais e regionais, e também nas proscições e prescrições religiosas (CARNEIRO, 2003).

Desta maneira, o objetivo deste projeto interdisciplinar foi o de pesquisar e apresentar comidas típicas africanas na ARTIV, explicando o país de origem do continente africano do prato e a presença de macronutrientes majoritários aos visitantes da feira.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência docente pautado na pesquisa metodológica colaborativa de cunho qualitativo na qual os dados são frequentemente verbais e coletados por observação, descrição, fotos ou gravação como preconizam Moreira e Caleffe (2008).

O projeto foi dimensionado com a participação dos estudantes e, também, numa intenção interdisciplinar, com as professoras de Arte, Ercília e de Ciências, Alessandra. A professora Ercília realizou, com os estudantes pesquisas da cultura e produção das máscaras africanas. Enquanto a professora Alessandra, direcionou as pesquisas a respeito dos pratos típicos e a presença dos macronutrientes majoritários (carboidratos, lipídios e proteínas).

Os 35 estudantes do 9º ano, do EF matutino formaram cinco grupos com quatro ou cinco integrantes cada, que pesquisaram os temas e confeccionaram os seguintes pratos: Diongo de Banana, Docinho Africano, Arroz Amarelo, Torta de Leite, *Chakalaka* e Farofa.

Os trabalhos foram apresentados inicialmente para os professores, Coordenadores, Direção escolar e pais presentes no dia do evento, para posteriormente darem acesso ao público presente, a fim de evitar aglomerações e para que os estudantes pudessem apresentar seus trabalhos de forma tranquila.

A avaliação foi realizada com um questionário, elaborado pelas professoras, contendo duas questões e seriam respondidas inicialmente pelos visitantes da feira:

- 1) Escreva três pontos positivos a respeito da apresentação das comidas africanas.
- 2) Escreva três sugestões para melhorar as apresentações no próximo ano.

Posteriormente as respostas foram repassadas para os estudantes da turma, que também se autoavaliaram apontando os principais pontos positivos e aqueles nos quais poderiam melhorar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seria um grande desafio trabalhar os alimentos, contextualizando a arte, a cultura, a história de maneira interdisciplinar, pois nem sempre o Ensino de Ciências pode ter conexão com o cotidiano do estudante, como salientam Augusto et al (2004).

Os resultados obtidos foram a ativa participação dos integrantes, dos grupos muito entusiasmados nas explicações dos pratos típicos, pois segundo Delizoicov et al. (2009) o primeiro ponto que precisamos considerar, é que este estudante é, na verdade, o sujeito de sua aprendizagem; quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe a ação.

Escolher os temas, dialogar a respeito, interligar com o contexto aprendido em Arte, considerando as peculiaridades da cultura e toda a sua influência na culinária brasileira, e ter a responsabilidade de trazer para a feira o prato típico foi resultado da aprendizagem pois “ela só se constrói em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social” Delizoicov et al. (2009, p. 122).

O grupo 1 - responsável por preparar o Diongo de Banana, explicou que este é um prato originário de Angola, ressaltam que ele é um prato composto de bananas assadas com mel, canela e manteiga. Os integrantes vestiram roupas típicas e turbantes, pensando na caracterização e ambientação. Apontaram a presença dos macronutrientes, carboidratos e lipídios.

Os integrantes do grupo 2 - responsáveis em apresentar o Docinho Africano, apresentaram o doce com a base de miolo de pão, coco e açúcar. Seria um prato composto por carboidratos e proteínas. O Docinho Africano, de nome *qumbe* significa denago, encanto pertencente a língua quimbundo e na África é empregado como alimento sagrado do Orixá Oxum.

Com origem na África do Sul, o Arroz Amarelo, foi preparado pelos estudantes do grupo 3 e trata-se de um prato típico de arroz com especiarias, como açafrão-da-terra, canela e uvas-passas. Prato este, rico em carboidratos.

A Torta de Leite ou *Melktert*, apresentada pelo grupo 3 - que significa torta de leite, na língua africâner, é uma sobremesa clássica sul-africana, seria semelhante a uma torta holandesa, com uma massa base de trigo e recheio cremoso de leite. Teria na sua composição basicamente carboidratos, lipídios e proteínas como macronutrientes.

Os integrantes do grupo 4 - apresentaram a *Chakalaka*, prato que tem origem nas favelas sul africanas, os empregados das minas da região de Johannesburg começaram a misturar

legumes nas latinhas de feijão com molho de tomate. Macronutrientes apontados pelo grupo seriam proteínas e carboidratos.

O grupo 5 - relatou a origem da palavra Farofa que vem de "*falofa*", variação de *kuvala ofa*, que significa "parir morto" ou "dar à luz morto" em quimbundo (língua africana falada no noroeste angolano). Originalmente, a farofa era preparada pelo povo banto de Angola, escravizado no Brasil. Os carboidratos seriam os macronutrientes neste prato.

Como resultados, este relato apresenta alguns elementos do ensino por investigação conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular, como uma estratégia para alcançar o letramento científico, pois considera os estudantes como participantes no processo de construção do conhecimento, capazes de os reorganizarem a partir de observações, questionamentos, elaborações de hipóteses, experimentações, discussões e possíveis explicações para os diversos fenômenos cotidianos (SED, 2018).

Com as avaliações dos questionários os professores, a coordenação, os pais e os próprios estudantes apontaram os seguintes pontos positivos: Comida muito boa, excelentes apresentações, respeito e responsabilidade dos integrantes. Como sugestões: espaço adequado (maior e mais amplo), penalizar os faltosos, tempo insuficiente para conhecer os trabalhos dos colegas, um ponto a ser considerado também pelos estudantes é que muitos visitantes da ARTIV não queriam ouvir as explicações e somente tinham o interesse em degustar os pratos ofertados pelo grupo.

Salientamos a importância do trabalho interdisciplinar para a valorização da cultura afro-brasileira, essenciais para proporcionar aos estudantes, tornarem-se autores de seus processos de formação e aprendizagem. E neste processo, os professores exercem a função de mediadores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A., CALUZI, J. J.; NARDI, R. **Interdisciplinaridade: concepções de professores da área Ciências da Natureza em Formação em Serviço**. Ciência e Educação, v. 10, n. 2, p. 277-289, ago-set, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**, 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf> Acesso em: 14 de jul 2020.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Alessandra Paiva 1, Marco Wandercil 2

RESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a avaliação do componente curricular: Projeto de Vida, no Novo Ensino Médio, evidenciando a necessidade e a complexidade encontrada na construção de critérios de avaliação desta disciplina. Metodologicamente, recorreu-se a pesquisas bibliográfica e documental, a primeira para conceptualização advinda da literatura acadêmica, e a segunda para análise de um material didático e anotações docentes sobre este componente curricular. O texto, composto de duas partes, traz, além da introdução e das considerações finais: 1) Contextualização histórico-conceitual de Avaliação da Aprendizagem; 2) Análise estrutural de critérios de avaliação em material didático e anotação docente.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; critérios de avaliação; projeto de vida

INTRODUÇÃO

Abarcados pela complexidade, e sobretudo, pela subjetividade que circunda o trabalho com Projeto de Vida (PV), novo componente curricular que integra as matrizes das escolas estaduais após a aprovação da Lei 13.415/2017- que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e a Deliberação CEE 186/2020, que fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio (CPEM), este trabalho apresenta um questionamento sobre: como se configura a construção de critérios para avaliação de atividades desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida?

Sobre o PV, delineado como o fio condutor para o desenvolvimento desta nova configuração do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outro importante documento norteador, salienta que:

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul

escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. (BRASIL, 2018, p. 480)

Pelo direcionamento da própria política pública, intui-se não somente a importância atrelada ao desenvolvimento do PV, mas também a abstrusa tarefa de incorporá-lo às práticas e aos desdobramentos pedagógicos, cujos momentos avaliativos se fazem presentes nas mais diversas dimensões e modalidades (HADJI, 2000; LUCKESI, 2011).

Em vista disso, a primeira parte deste estudo contextualiza o ato de avaliar, ação ainda hoje comumente confundida com a tarefa de medir (DEPRESBITERIS, 1998; LUCKESI, 2011). Sob tal conflito, torna justificável formular inquietações sobre processo de avaliação deste constructo tão reflexível e complexo ao qual configura-se o PV.

Na sequência, propõe-se uma análise do material didático, elegido pelo Estado de São Paulo, na intenção de verificar como se processa o estabelecimento de critérios de avaliação, descrevendo de que forma, dois docentes deste componente curricular estruturam seus momentos avaliativos.

Os resultados serão apresentados com base na pesquisa documental feita a partir do material escrito, coletado em uma escola vinculada à rede estadual do São Paulo, que detém em sua matriz curricular, desde o ano de 2020, o componente curricular Projeto de Vida.

O arremate será proposto por meio das considerações finais as quais pretende-se, ao resgatar a problemática levantada, tecer uma reflexão sobre os pontos e a relevância detectados na análise.

A AVALIAÇÃO, O JUÍZO DE VALOR E OS CRITÉRIOS

Ralph Tyler, considerado o precursor da avaliação educacional, ampliou as discussões sobre medidas educacionais - antes restritas aos exames e quocientes de inteligência - para a questão dos testes educacionais padronizados, com o intuito de designar cuidados necessários, os quais os professores precisavam ter junto aos trabalhos com seus estudantes, algo que ele estabeleceu como “ensino por objetivos” (LUCKESI, 2011; BORGES, 2017).

Assim, no início do século XX, a avaliação que estava atrelada a conceitos cuja intenção era medir, sucede para algo que se liga à importância de ensinar voltado aos objetivos -

denominado de avaliação educacional - que ao imergir nas indagações da pesquisa experimental, estabelece sua identidade no juízo de valor. (HADJI, 2000; CALDERÓN; BORGES, 2013).

[...] ela é um **juízo de valor**, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado **objeto**, a partir de **critérios pré-estabelecidos**, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações "físicas" do objeto. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo. (LUCKESI, 2011, p.33 - grifo nosso)

Em concomitância às palavras de Luckesi, principalmente, no tocante aos critérios pré-estabelecidos, Mateo (2006) contribui que:

[...] os alunos devem aceitar parte da responsabilidade em seu próprio processo e os professores em criar as condições para que isso ocorra. Este exercício envolve compartilhar parte do poder, como o fato de que os critérios avaliativos devem ser previamente conhecidos e por vezes desenvolvidos de forma colaborativa com eles (MATEO, 2006, p. 62 – tradução nossa)

Nesta perspectiva, torna-se notável o quão importante são estes elementos para um desenvolvimento sadio e eficaz da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem,

A seguir apresentam-se os resultados da análise do material docente coletado e do material didático adotado para o desenvolvimento de trabalhos com a disciplina Projeto de Vida (PV) no Novo Ensino Médio (NEM).

O PROJETO DE VIDA NA PRÁTICA ESCOLAR

Localizada na cidade de São Bernardo do Campo, a escola selecionada como *locus* deste trabalho conta em 2022 com 171 alunos, distribuídos em 5(cinco) turmas das primeiras séries do NEM e oferta o componente curricular PV, desde 2020, ministrado em dois tempos de 45 minutos - 2 aulas semanais.

Os docentes serão referenciados como **docente α** , ministra PV nas turmas A e B, com formação em Educação Física, Pedagogia e Especialização em Fisiologia do Exercício e

docente β responsável pelas turmas C, D e E, com formação em Matemática, Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática.

Ambos prepararam-se para a docência do componente em questão, por meio do curso da plataforma de Ensino à Distância da Secretaria de Educação (Seduc) - Ambiente Virtual de Aprendizagem - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação(AVA-EFAP.)

Sobre o sistema de avaliação, a escola segue o disposto na Resolução Seduc 143:

Os componentes curriculares dos Itinerários Formativos tanto do Inova Educação - **Projeto de Vida**, Eletivas, Tecnologia e Inovação -, como da Expansão da Carga Horária - Orientação de Estudos, Língua Inglesa e Educação Física têm carga horária anual, com registros de notas bimestrais em escala de **Engajamento Total (ET)**, **Engajamento Satisfatório (ES)** e **Engajamento Parcial (EP)**. (SÃO PAULO, 2020, p. 3 - grifo nosso).

O material norteador didático (MN), apresenta-se nas formas física e digital, para docentes e discentes, e foi desenvolvido dentro da parceria estabelecida pelo Estado de São Paulo com o Programa Inova Educação¹ e traz como objetivo principal a questão do protagonismo do jovem no século XXI. A linha de trabalho propõe sequências didáticas e situações de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento integral do estudante a partir de 3 eixos: “Formação Acadêmica de Excelência, Desenvolvimento Intencional de Competências Socioemocionais e Formação para Vida” (SEDUC, 2019 p. 280).

Considerando que o cerne deste artigo é o momento avaliativo, mais precisamente, a utilização ou não de critérios para avaliação da aprendizagem, observou-se que o MN apresenta sugestões de avaliação, e salienta a importância da avaliação formativa, com o objetivo de “promover o autoconhecimento dos estudantes acerca de seu desenvolvimento socioemocional por meio do uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas.” (SEDUC, 2019, p. 287).

O MN carrega em si a definição de rubrica, como “um tipo de matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de

¹ O Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. No âmbito do Inova Educação, são três os componentes curriculares que passarão a compor o Currículo do Estado de São Paulo a partir de 2020: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia.

qualidade para um determinado tipo de desempenho” (ALLEN; TANNER, 2006, p. 197 *apud* SEDUC, 2019). Este tipo de ferramenta, consente melhor transparência no juízo de valor atribuído a atividades desenvolvidas em disciplinas socioemocionais, apresentação de seminários, atividades grupais dentre outras, permitindo um acompanhamento mais detalhado tanto por parte do docente quanto do discente.

Ao proporcionar momentos de autoavaliação, o MN representa, por meio de degraus, os estágios que o estudante pode atingir no desenvolvimento de suas competências, argumentando que desta forma torna-se mais tangível o acompanhamento pelo próprio aluno. (SEDUC, 2019).

Neste caso, tanto a autoavaliação quanto a avaliação formativa são consideradas recapitulativas as quais contribuem para o senso de progresso e para o direcionamento do aluno no percurso da construção do seu Projeto de Vida. Por isso, seu efeito não é “retrovisor”, para avaliar o que passou, mas “bússola”, no intuito de olhar adiante, norteando caminhos para continuar o desenvolvimento (SEDUC, 2019, p. 289).

A documentação docente, coletada para análise, constituiu-se de arquivos com tabelas em Excel e anotações em ficha própria, bem como os planejamentos referentes ao segundo bimestre/2022.

Para a análise considerou-se o disposto no quadro 1:

Quadro 1 – Indagações Iniciais.

Indagações iniciais	MN	DOC. α	DOC β
Houve planejamento didático elaborado pelo(a) professor(a)?		sim	sim
Há guia norteadora ou de planejamento no MN adotado?	sim		
O docente conseguiu cumprir com o planejado até a finalização do trimestre?		sim	sim
Há congruência entre o planejamento docente e o sugerido pelo material?		sim, com adaptações	quase que integralmente
Em caso negativo, o docente incluiu ou substituiu outras atividades? Qual(is)?		sim	sim
O material norteador apresenta critérios para avaliação das atividades propostas?	sim		
O professor utilizou ou elaborou critérios para a avaliação das atividades trabalhadas?		não	não
Os alunos tiveram acesso aos critérios propostos nas atividades?		não	não

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

Pelas anotações coletadas percebeu-se um engajamento docente na elaboração das atividades tanto ao que tange à articulação com o material quanto à relevância e à contextualização dos temas propostos. Os planejamentos tiveram como guia o MN e percebeu-se que outras atividades foram propostas ou adaptadas do MN e feitos em dupla, uma vez que

os docentes dividem as turmas, embora cada docente conduziu as propostas de acordo com as especificidades de cada uma de suas turmas, mantendo-se consonância entre as temáticas abordadas.

Quadro 2 – Atividades do segundo bimestre.

Docente	Descrição	Definição	Critério para menção	Articulada ao material
α	caderno*	Preenchimento	Entrega	sim
	atividade 1	Maior Laranja	Entrega	não
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega	sim
	atividade 3	Valores	Entrega	sim com adaptação **
	atividade 4	Roda Viva	Entrega	sim com adaptação **
	foto	Entrega	Entrega	parcialmente
β	atividade 1	Maior Laranja	Entrega	não
	atividade 2	Ética e Moral	Entrega	sim
	atividade 3	Caderno	Entrega	sim
*Refere-se ao Caderno do Estudante presente no material norteador				
** Baseado no material mas realizado com adequações à turma				

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

De acordo com o registro coletado, o único critério de avaliação evidenciado pelos docentes foi a entrega, no prazo determinado. As menções foram calculadas conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Atividades do segundo bimestre

Docente	Nº ATIV. ENTR.	Menção	Docente	Nº ATIV. ENTR.	Menção
α	6 atividades	ET	β	3 atividades	ET
	3 a 5 atividades	ES		2 atividades	ES
	1 ou 2 atividades	EP		1 atividade	EP
ET (engajamento Total) ES (engajamento satisfatório) EP (engajamento parcial)					

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legitimado e incorporado aos currículos escolares, o PV assume, hoje, seu papel como componente curricular e carrega consigo a exigência de adaptações e modificações às práticas escolares, incluindo as avaliativas, parte inerente do processo de desenvolvimento.

Portanto, quando docentes optam por estabelecer e divulgar critérios em seus processos avaliativos, asseguram que a avaliação proporcione informações mais precisas, não apenas aos seus alunos como ao seu próprio controle, conferindo-lhes mais exatidão no momento de emitirem juízo de valor ao que lhes foi apresentado.

As instruções, precisam ser claras, concisas e adequadas, quanto aos critérios adotados para correção devem ser previamente demonstrados ao estudante, para que, desta forma, ele mesmo possa sentir-se seguro e confiante de que será avaliado de forma ética, justa e precisa. É como se os critérios estabelecidos ratificassem a credibilidade do que, de fato, se aprendeu (MATEO, 2006).

Da mesma forma que as atividades propostas pelo MN foram replanejadas e readaptadas, pelos docentes, os critérios também poderiam ser readequados ao seu local de aplicação (ALLEN; TANNER, 2006) para atenderem às condições e à realidade sociocultural de cada turma. Acredita-se que ao desenvolver conhecimento e segurança de que a rubrica (e, portanto, o estabelecimento de critérios) não é uma burocracia a mais, e sim, solução possível e disponível para avaliações mais precisas e éticas; permitindo até mesmo ao próprio aluno, que no Ensino Médio já dispõe de um certo grau de maturidade, sua participação na formulação desses critérios (MATEO, 2006; ALLEN; TANNER, 2006).

Assim, o resultado da análise da amostra coletada leva a inferências da falta de prática deste procedimento pelos docentes, que embora se configure como um artifício necessário para garantir clareza e ética na correção de atividades e fornecer ao estudante a oportunidade de autoavaliar sua própria atividade ao longo de sua construção, não foi utilizada por nenhum dos dois docentes.

Promover mais discussões sobre o estabelecimento dos critérios, bem como de sua importância em momentos de formações de professores seria uma estratégia para que docentes sintam -se mais confortáveis em utilizar esse ferramental avaliativo em prática docente.

REFERÊNCIAS

ALLEN, D.; TANNER, K. Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. **CBE Life Sci Educ**, 5(3), 197-203,2006. Disponível em: <https://www.lifescied.org/doi/epdf/10.1187/cbe.06-06-0168>. Acesso em 25 jun. 2022.

BORGES, R. M. **Os alicerces da avaliação educacional no Brasil: a elaboração teórica de intelectuais na década de 1980**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9046>. Acesso em 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.
Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
Acesso em 15 maio 2022.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación** v. XXII, n.42, p. 77-95, 2013.
Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056906.pdf> Acesso em 15 maio 2022.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 19. p. 5-31, 1989. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2639/2590>. Acesso em 19 maio 2022.

HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo – das intenções aos instrumentos**. Porto, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATEO, J A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.**, Barcelona: Editorial Horsori 2000 Adaptado por: México, D.F Grupo Editor, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **DELIBERAÇÃO 186, de 30 de julho de 2020**.
Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em:
<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>. Acesso em 17 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). **RESOLUÇÃO SEDUC 143** de 20 dezembro 2021. Avaliação do estudante do Ensino Médio na Formação Básica e nos Itinerários Formativos. Disponível em:
<https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/17823-resolucao>. Acesso em 20 maio 2022.

SEDUC. **Caderno do professor: Projeto de Vida**. 1ª edição. São Paulo: EFAPE, 2019.
Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Caderno-do-Professor-%E2%80%93-Ensino-M%C3%A9dio-2%C2%AA-e-3%C2%AA-s%C3%A9ries-Projeto-de-Vida-1%C2%BA- semestre_FINAL21_01_21.pdf Acesso em 20 maio 2022.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Alessandra Sudre¹, Fernanda Grazielle Lopes Pacheco Rastoldo², Leoni Rastoldo Nunes³

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência é um assunto muito discutido atualmente, dessa forma, tecnologias assistiva (TA) em apoio a tais alunos, estão se tornando cada vez mais comuns. Sendo assim, o presente estudo tem o objetivo de revisar a importância da utilização da TA em apoio à educação inclusiva. Para a elaboração do estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, tendo como fonte as seguintes bases de dados científicos online: Google Scholar, Scopus e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O presente estudo buscou definir a tecnologia assistiva; conceituar a educação inclusiva; demonstrou a integração da tecnologia assistiva com a educação inclusiva; além de expor modelos de tecnologias assistivas. Por fim conclui-se que, para facilitar o processo de inclusão, é de grande valia fazer o uso das tecnologias assistivas disponíveis, para que dessa forma, os alunos especiais possam conseguir se sair melhor em suas tarefas.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva, Educação inclusiva, Educação especial.

INTRODUÇÃO

É evidente que a inclusão de alunos com deficiência em ambientes regulares continua a ganhar força nos países desenvolvidos e em desenvolvimento em todo o mundo. Neste sentido, é necessário que professores, escolas e sistemas escolares planejem, ensinem e avaliem todos os alunos de uma maneira apropriada para atender às suas necessidades, independentemente de suas circunstâncias (FORLIN; CHAMBERS, 2017).

Uma combinação do aumento da inclusão de alunos com deficiência e a necessidade de atender a todas as necessidades dos alunos de forma eficaz, levou ao desenvolvimento de uma estrutura internacionalmente apoiada para o design curricular apropriado, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (CAST, 2020), que inclui um foco no uso da tecnologia para garantir o acesso de todos os alunos. Além disso, o desenvolvimento e implementação de

¹ Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

² Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

³ Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

legislação e políticas internacionais e nacionais em muitos países também reforçou o uso da Tecnologia Assistiva (TA) para a educação inclusiva.

A tecnologia é parte integrante de muitas estratégias de educação inclusiva usadas para melhorar a aprendizagem dos alunos. Em particular, a TA pode ser utilizada para apoiar alunos com uma variedade de necessidades em áreas tão diversas como deficiências físicas, deficiências intelectuais, deficiências neurológicas (cognitivas) e deficiências sensoriais (CHAMBERS, 2019).

Diante disso, o presente estudo tem o objetivo de revisar a importância da utilização da TA em apoio à educação inclusiva. Para a elaboração do estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica, cuja base possibilita a sustentação de qualquer pesquisa científica. A pesquisa foi realizada por meio de estudos de natureza científica provenientes das seguintes bases de dados: Google Scholar, Scopus e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

TECNOLOGIA ASSISTIVA

Em muitos países, a TA está gradualmente chegando às salas de aula regulares para apoiar as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Além da aprendizagem, a TA é uma ferramenta de comunicação, interação social e acesso físico a recursos. Uma grande variedade de TA pode ser utilizada por funcionários e alunos. A seleção de TA, juntamente com serviços e suportes adequados, é de vital importância para garantir que os alunos não apenas aprendam e se comuniquem com colegas e professores, mas também sejam acolhidos como parte de uma sala de aula regular, com expectativas e considerações semelhantes às de seus pares. Enquanto algumas escolas e professores adotam a TA para apoiar alunos com deficiência, outros ainda precisam ver como a tecnologia melhora a educação inclusiva para esses alunos (SCHAAF, 2018).

Definindo Tecnologia Assistiva

Embora não haja uma definição padrão e consensual para TA, uma frequentemente citada em pesquisas é aquela incorporada na legislação dos Estados Unidos, a Lei de Indivíduos com Deficiências na Educação (IDEA, 2004, p. 300) que descreve TA como “qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produto, modificado ou personalizado, que é usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de crianças com deficiência”.

O Instituto de Estatística da UNESCO (2019) também usa essa definição em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para educação e alfabetização. A definição de TA é muitas vezes importante para fins de financiamento, e a definição acima é ampla o suficiente para abranger uma ampla variedade de dispositivos, variando de baixa tecnologia a dispositivos de alta tecnologia. A referência à natureza funcional do TA também é importante notar, pois esta deve ser uma consideração primária na seleção e uso. A TA deve ter um propósito e papel definidos no ambiente educacional para o aluno e também deve melhorar seu desenvolvimento diário. Os responsáveis pela seleção de dispositivos de TA devem considerar o continuum completo de TA (começando na baixa tecnologia), em vez de simplesmente escolher os melhores dispositivos de tecnologia disponível. Dispositivos e programas de baixa ou média tecnologia são geralmente mais acessíveis e mais simples para o professor usar (SHAW, 2016).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educação inclusiva é um termo usado para descrever ambientes educacionais que atendem às necessidades de todos os alunos nas salas de aula regulares. “Escolas e salas de aula inclusivas devem evitar que grupos marginalizados e excluídos sejam discriminados e negados” (FORLIN; CHAMBERS, 2017, p. 560). Não existe uma definição única que seja usada de forma consistente entre as nações (ou mesmo dentro dos países) e, como tal, muitas vezes há debate sobre a definição de inclusão, educação inclusiva e inclusividade. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) foi elaborada como resultado de um encontro de 192 países em Salamanca, Espanha, e sugere que nas escolas inclusivas “... todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”.

Além disso, as escolas inclusivas precisam ser capazes de garantir que a educação de todos os alunos seja um foco, com currículo e estratégias apropriados usados, incluindo a colaboração com a comunidade local. “Deve haver um continuum de apoio e serviços para corresponder ao continuum de necessidades especiais encontradas em cada escola” (UNESCO, 1994, p. 12). Como tal, a educação inclusiva pode ser vista como um direito básico para todos os alunos, independentemente da sua formação ou capacidade.

O foco atual em uma perspectiva de direitos sociais da educação inclusiva surgiu em resposta a um foco anterior na “normalização” como um princípio (WOLFENSBERGER,

1972) e na legislação internacional e nacional, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006). O princípio da “normalização” foi utilizado pela primeira vez pelo Bank Mikkelsen na Dinamarca e logo depois adotado na América do Norte (WOLFENSBERGER, 1972). Ele desafiou a segregação de pessoas com deficiência na sociedade e especificou que as pessoas com deficiência deveriam viver uma vida o mais próxima possível do “normal”. Essa ideologia subjacente também é evidente na literatura de direitos sociais. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2012), por exemplo, afirmou que a inclusão deve ser um direito humano básico e contribui para uma sociedade onde a igualdade é valorizada.

Os pesquisadores descrevem uma série de características da educação inclusiva, incluindo (FORLIN et al., 2009):

- Frequência na escola local;
- Acolher todas as crianças da escola;
- Todos os alunos situados na sala de aula regular;
- Instrução e currículo modificados ou adaptados conforme necessário para todos os alunos;
- Apoio à inclusão social em sala de aula;
- Recursos e treinamento apropriados para apoiar a inclusão.

A equipe de liderança da escola desempenha um papel fundamental para garantir que os desafios e barreiras à educação inclusiva sejam abordados de forma eficaz (RYAN, 2010). Um dos desafios pode ser a preparação dos professores para acomodar as necessidades de todos os alunos, exigindo formação adequada, inclusive na seleção e implementação de TA.

Quando a educação inclusiva encontra a tecnologia assistiva

Embora a TA e a educação inclusiva tenham sido discutidas separadamente, há uma grande síntese entre o uso da TA para apoiar a inclusão. Há uma série de áreas em que TA e inclusão se unem, incluindo o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento, planejamento e ensino e aprendizagem.

É necessário garantir que os alunos em salas de aula inclusivas tenham um sentimento de pertencimento e sejam capazes de acessar o currículo e os aspectos sociais da sala de aula de maneira apropriada (CHAMBERS; JONES; RILEY, 2017). Pertencer é muitas vezes visto como uma necessidade humana básica, e os alunos com deficiência têm essa mesma necessidade. Um sentimento de pertencimento pode ser desenvolvido por meio de elementos como um clima escolar saudável, professores valorizando a diferença, boas relações sociais com professores e colegas, oportunidades para contribuir com a sala de aula e se envolver efetivamente nas atividades da sala de aula. A AT tem um papel a desempenhar na abordagem de cada uma dessas áreas.

A TA pode ajudar a abordar muitas das áreas que são vitais para que os alunos desenvolvam um sentimento de pertencimento e inclusão na sala de aula. As características da educação inclusiva (LOREMAN, 2009) podem ser abordadas para garantir que os alunos sejam acolhidos na sala de aula inclusiva regular, com currículo e instrução e apoio social modificados e adaptados e com recursos apropriados.

De um modo geral, um clima escolar sólido no contexto da TA é reforçado quando a aprendizagem profissional em TA e o apoio às necessidades dos alunos com deficiência estão disponíveis para todos os professores e pessoal de apoio (CHAMBERS; BERLACH, 2015). Quando todos os alunos usam a tecnologia em sala de aula, o uso da tecnologia é normalizado dentro do contexto educacional. Portanto, quando os alunos utilizarem a TA neste contexto, não serão os únicos a utilizar a tecnologia.

Valorizar a diferença é importante para desenvolver um clima educacional adequado na sala de aula e pode envolver a comunidade e a família nas atividades da turma. As famílias podem contribuir fornecendo informações sobre o cotidiano e exemplos de superação de obstáculos que possam ter sido enfrentados. Ao ensinar os alunos a identificar seus próprios pontos fortes e estilos de aprendizagem preferidos, o professor transmite um senso de propriedade e valor para o indivíduo. Rentenbach, Prislowsky e Gabriel (2017) descrevem a necessidade de valorizar os pontos fortes e talentos de todos os indivíduos em sala de aula, incluindo aqueles com diversidades. Eles sugerem que os professores precisam celebrar as diferenças, bem como as semelhanças entre seus alunos, a fim de atender a todas as necessidades. Dentro da sala de aula, os professores podem oferecer formas alternativas para os

alunos apresentarem seus conhecimentos e opções de atividades. A TA pode ser um canal para essas alternativas, tanto na escolha quanto na aplicação das tarefas.

Ao garantir que um aluno tenha uma comunicação funcional, ele poderá “conversar” com seus colegas e o professor e construir relações sociais por meio de interesses comuns. Os dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) incluem dispositivos não assistidos (ou seja, métodos simples, geralmente de baixa tecnologia) e dispositivos assistidos (ou seja, métodos de alta tecnologia). Exemplos incluem placas de comunicação de baixa tecnologia e dispositivos CAA de alta tecnologia, como um aplicativo de geração de fala (por exemplo, aplicativo Proloquo2go™ em um iPad) ou um dispositivo (por exemplo, Dynavox™). Os alunos também poderão acessar o currículo e expressar sua compreensão do conteúdo e da instrução usando esses métodos. É importante que, ao usar a CAA, todos os parceiros de comunicação (ou seja, colegas, professores, assistentes de sala de aula, assistentes de cantina), não apenas o aluno, possam usar o dispositivo para se comunicar (LIGHT; MCNAUGHTON; CARON, 2019). Às vezes, a comunicação autêntica exigirá que o dispositivo seja programado com a linguagem (incluindo jargão) usada pelos colegas para garantir que o aluno seja capaz de interagir adequadamente com o colega ou grupo.

A TA apoia os alunos a serem incluídos na sala de aula regular, pois a tecnologia permite que o aluno mantenha o envolvimento (CAST, 2020) e contribua com as atividades em sala de aula. O uso de uma caneta de leitura C-Pen™, por exemplo, ajudará o aluno a ler de forma independente e compreender o conteúdo que está sendo lido. Este dispositivo de tecnologia simples, mas altamente útil, manterá o aluno na sala de aula, em vez de ser retirado para instrução de leitura com suporte. Os manipuladores virtuais (NATIONAL LIBRARY OF VIRTUAL MANIPULATIVES, 2020) podem auxiliar os alunos que não conseguem manipular objetos concretos para serem incluídos em atividades matemáticas. Manipuladores virtuais são sistemas online (ferramentas interativas de aprendizagem) que podem ser acessadas por meio de mouse ou teclado alternativos de TA (por exemplo, sistemas eye-gaze, head pointers, Intellikeys™, switches, joysticks), permitindo maior interação.

VARIEDADE DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Diversas são as tecnologias assistivas destinadas a apoiar pessoas com vários tipos de deficiências. O mais pesquisado é o CAA. Sistemas baseados em CAA são desenvolvidos nos projetos relatados nos artigos de Hornero et al (2015) e Babb et al (2020). Eles estão

principalmente relacionados à fala e deficiências cognitivas. Enquanto os displays de cena visual de vídeo CAA são implementados para estimular a comunicação e a participação (BABB et al., 2020), placas de comunicação e dispositivos de comunicação eletrônica de alta tecnologia são predominantemente realizados em sessões e ambientes educacionais (HORNERO et al., 2015). Ambos os sistemas são adequados para adolescentes com necessidades de comunicação mais graves.

A realidade virtual (RV), que pode ser aprimorada pela realidade aumentada (RA), é a principal tecnologia implantada para apoiar pessoas com várias deficiências ao longo de sua vida (HORNERO et al., 2015). O efeito de produção vocal, referente ao aprimoramento da memória por meio de palavras produzidas vocalmente, foi usado com sucesso para melhorar a memória verbal de longo prazo, apresentando imagens familiares e desconhecidas, palavras familiares e frases escritas curtas e dizendo as palavras ou frases em voz alta (ICHT; BENDAVID; MAMA, 2021).

O edutainment como forma educacional de uso de videogames é apresentado em diversos estudos. O estudo de Buzzi et al. (2019) apresenta uma plataforma para a entrega de jogos acessíveis para melhorar a aprendizagem cognitiva e o treinamento. Dois valiosos jogos de vídeo suportam a coordenação olho-mão e habilidades de fala (GONZÁLEZ-FERRERAS et al., 2017). Um jogo de pequena escala “Home game” é um jogo de mesa aumentado que pode ser jogado com cartas impressas e usando aplicativos de tela sensível ao toque (KOROZI et al., 2018). Em contraste com este jogo para crianças, os jogos para treinamento profissional também usam a abordagem de edutainment (KWON; LEE, 2016).

Robôs, beacons e sistemas de autoria são examinados por muitos autores. A pesquisa relacionada a essas tecnologias começa com uma visão geral de avatares, humanóides, robôs e RV para obter habilidades de vida (HORNERO et al., 2015). Ao utilizar um kit Lego Wedo 2.0, um robô educacional motiva as crianças com deficiências a participarem e aumentarem seu desempenho, conforme apresentado no artigo (ASLANOGLU; PAPAZOGLU; KARAGIANNIDIS, 2018).

Destinados ao uso móvel, os dispositivos Android combinados com a tecnologia beacon ajudam as pessoas deficientes a completarem diferentes tarefas de orientação. A plataforma web composta por jogos e cenários virtuais que auxilia pessoas deficientes a participarem de diversas atividades de lazer da vida diária é apresentada no artigo de Dratsiou et al. (2021). Outras

pesquisas (LEE; PARK; SONG, 2017) introduzem uma ferramenta de autoria destinada a crianças com distúrbios de processamento sensorial e as ensina a reconhecer a percepção de frio, calor, vibração e firmeza, bem como sons de animais.

Desafios e oportunidades em relação a experiências práticas com tecnologias assistivas para pessoas com deficiência intelectual são identificados no estudo de Torrado; Gomez e Montoro (2020). Os autores mostram que canais de comunicação abrangentes e acessíveis desempenham um papel importante na realização de experimentos por meio de tecnologias assistivas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve o objetivo de revisar a importância da utilização da tecnologia assistiva em apoio à educação inclusiva. O método de revisão bibliográfica proporcionou o alcance do objetivo de maneira clara e sucinta.

A tecnologia mudou e continua a mudar a maneira como as pessoas gerenciam as coisas em suas vidas, tanto na vida privada quanto na prática, de modo que a extensão natural disso é ver o impacto e a integração da tecnologia na educação inclusiva em todo o mundo.

Dessa forma, o uso da tecnologia pode ajudar os alunos com deficiência a melhorar sua independência nas tarefas acadêmicas, sua participação nas discussões em sala de aula, além de ajudá-los a realizar algumas tarefas acadêmicas difíceis.

Portanto, para facilitar o processo de inclusão, é de grande valia fazer o uso das tecnologias assistivas disponíveis, para que dessa forma, os alunos especiais possam conseguir se sair melhor em seus estudos e até mesmo em sua vida.

REFERÊNCIAS

ASLANOGLU, Kalliopi; PAPAZOGLU, Theodora; KARAGIANNIDIS, Charalampos. Educational robotics and down syndrome: Investigating student performance and motivation. In: **Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-Exclusion**. 2018. p. 110-116.

BABB, Salena et al. Usando exibições de cenas visuais de vídeo AAC para aumentar a participação e a comunicação em uma atividade voluntária para adolescentes com necessidades complexas de comunicação. **Comunicação Aumentativa e Alternativa**, v. 36, n. 1, p. 31-42, 2020.

BUZZI, Maria Claudia et al. Treinamento personalizado aprimorado por tecnologia para pessoas com deficiência cognitiva. **Acesso Universal na Sociedade da Informação**, v. 18, n. 4, p. 891-907, 2019.

Centre for Applied Special Technology. **About universal design for learning**. CAST. 2020. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium5web&utm_campaign5none&utm_source5cast-aboutudl>.

CHAMBERS, Diana. Tecnologia assistiva para melhorar a educação inclusiva. In: **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 2019.

CHAMBERS, Dianne; BERLACH, Richard G. G. Tecnologia assistiva e assistentes de professores. In: **Trabalhando com assistentes de ensino e outro pessoal de apoio para a educação inclusiva**. Emerald Group Publishing Limited, 2015.

CHAMBERS, Dianne; JONES, Phyllis; RILEY, Michael W. O Pertencimento e a Relação com a Escola Integral: Introdução ao tema. **Revista Internacional do Ensino Integral**, v. 13, n. 1, p. 1-4, 2017.

DRATSIU, Ioanna et al. Eliminando a lacuna entre o uso de tecnologias assistivas e a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em atividades de lazer. **Health Informatics Journal**, v. 27, n. 2, p. 14604582211005004, 2021.

EUROPEAN Agency for Development in Special Needs Education. **The inclusive education in action project**. 2012. Disponível em: <<https://www.european-agency.org/agency-projects/iea>>.

FORLIN, Chris et al. Diferenças demográficas na mudança de atitudes, sentimentos e preocupações dos professores em formação sobre a educação inclusiva. **International Journal of Inclusive Education**, v. 13, n. 2, p. 195-209, 2009.

FORLIN, Chris; CHAMBERS, Dianne. Atendendo à diversidade: Incluindo alunos com diferentes habilidades e necessidades em salas de aula regulares. In: **A vida nas escolas e nas salas de aula**. Springer, Singapura, 2017.

GONZÁLEZ-FERRERAS, César et al. Engajando adolescentes com síndrome de Down em um videogame educativo. **International Journal of Human-Computer Interaction**, v. 33, n. 9, p. 693-712, 2017.

HORNERO, Gemma et al. Um sistema de comunicação aumentativa e alternativa sem fio para pessoas com deficiência de fala. **IEEE Access**, v. 3, p. 1288-1297, 2015.

ICHT, Michal; BEN-DAVID, Nophar; MAMA, Yaniv. Usando a produção vocal para melhorar a memória verbal de longo prazo em adultos com deficiência intelectual. **Modificação comportamental**, v. 45, n. 5, p. 715-739, 2021.

IDEA. **Individuals with Disabilities Education Act**. 2004.

KOROZI, Maria et al. Projetando um jogo de mesa aumentado para crianças com deficiências cognitivas: o caso “Jogo em casa”. **Revista Britânica de Tecnologia Educacional**, v. 49, n. 4, p. 701-716, 2018.

KWON, Jungmin; LEE, Youngsun. Serious games for the job training of persons with developmental disabilities. **Computers & Education**, v. 95, p. 328-339, 2016.

LEE, Dayoung; PARK, Jinhan; SONG, Minseok. Um sistema de autoria baseado em aplicativo para estimulação sensorial personalizada de crianças com deficiências de desenvolvimento. **IEEE Access**, v. 5, p. 10583-10593, 2017.

LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David; CARON, Jessica. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n. 1, p. 26-41, 2019.

LOREMAN, Tim. Straight talk about inclusive education. **CASS Connections**, v. 6, n. 4, p. 43-47, 2009.

National Library of Virtual Manipulatives. **Virtual library**. 2020. Disponível em: <<http://nlvm.usu.edu/en/nav/vlibrary.html>>.

RENTENBACH, Barb; PRISLOVSKY, Lois; GABRIEL, Rachael. Valuing differences: Neurodiversity in the classroom. **Phi Delta Kappan**, v. 98, n. 8, p. 59-63, 2017.

RYAN, James. Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership. **Exceptionality Education International**, v. 20, n. 2, 2010.

SCHAAF, David N. Assistive technology instruction in teacher professional development. **Journal of Special Education Technology**, v. 33, n. 3, p. 171-181, 2018.

SHAW, A. Low tech tools of empowerment: Accessing curriculum through assistive technology. **The Exceptional Parent**, v. 46, n. 6, p. 40-42, 2016.

TORRADO, Juan C.; GOMEZ, Javier; MONTORO, Germán. Hands-on experiences with assistive technologies for people with intellectual disabilities: Opportunities and challenges. **IEEE Access**, v. 8, p. 106408-106424, 2020.

UNESCO. **Salamanca statement and framework for action on special education needs**. UNESCO. 1994. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.

UNESCO. **The right to education for persons with disabilities: Overview of the measures supporting the right to education for persons with disabilities reported by Member States in the context of the Ninth Consultation on the 1960 Convention and Recommendation against Discrimination in Education**. Paris: UNESCO. 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232592>>.

UNITED NATIONS. **Convention on the rights of persons with disabilities**. 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>.

WOLFENBERGER, Wolf P. et al. **The principle of normalization in human services**. 1972.

EDUCAÇÃO E PESQUISA DE CAMPO: A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO COMO RECURSO METODOLÓGICO

Alexandre Vitor Castro da Cruz¹

RESUMO

O início da Antropologia foi marcado pelas tendências da Teoria das Espécies de Charles Darwin e teve como principais estudiosos James Frazer, Edward B. Taylor e Lewis H. Morgan, considerando Morgan e Taylor os pioneiros nos estudos etnológicos. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. O objetivo central da etnografia é compreender qual significado as ações e vivências do cotidiano tem para aqueles envolvidos nas redes de sociabilidade. É possível, portanto, definir o etnógrafo como aquele pesquisador que busca traçar uma descrição densa da realidade. Ou seja, busca, através da utilização de métodos quantitativos e qualitativos, definir as formas de interpretação da vida dos sujeitos investigados. A etnografia visa descrever os seus pensamentos a partir da observação do campo; ao utilizar essa estratégia de observação é possível encontrar sujeitos e organizá-los em grupos sociais. Após as pesquisas, este estudo buscou identificar vantagens e desafios da pesquisa em ambientes escolares.

Palavras-chave: Pesquisa, Educação, Conhecimento.

ANTROPOLOGIA E TRABALHO DE CAMPO ATRAVÉS DOS SÉCULOS

O início da Antropologia foi marcado pelas tendências da Teoria das Espécies de Charles Darwin e teve como principais estudiosos James Frazer, Edward B. Taylor e Lewis H. Morgan, em uma corrente antropológica, o evolucionismo cultural, que surgiu por volta de 1830. Esses autores baseavam seus estudos em cinco pontos principais: naturalismo anticiacionista, seleção natural, progresso indefinido, linha de evolução partindo do simples para o complexo e utilização do método comparativo em seus estudos, além de partir do princípio que todos os povos passam pelo selvagismo, barbárie e civilização, etapas de evolução sucessivas e graduais e que poderiam coexistir.

¹ Universidade de Uberaba-UNIUBE. Doutorando em Educação.

Morgan e Taylor foram pioneiros nos estudos etnológicos, mas sua metodologia de trabalho estava restrita à classificação e comparação de achados e documentos históricos e acreditavam que não existiam “culturas” humanas e sim uma “cultura” única que evolui no decorrer do tempo. Foi somente com Franz Boas que veio a ideia de trabalho de campo. Boas (2009) considerava a cultura como um conjunto de elementos integrados, levando em conta que a mente humana não é uniforme, assim como suas instituições, invenções e descobertas.

Em seguida, pai do particularismo histórico, Franz Boas trouxe nova luz à Antropologia rompendo com o método comparativo vigente na Escola Americana até então. Para ele, os fenômenos podem ser externamente semelhantes entre duas culturas, porém diferentes psicologicamente, ou seja, deve-se ir além das aparências e as leis psicológicas não podem ser deduzidas a partir de fenômenos isolados nas culturas. São essas leis psicológicas que fazem com que o homem seja um ser individual dentro da sociedade, e são essas ações involuntárias e inconscientes que formam a experiência humana.

Boas (2009) era grande crítico da ortogênese – o indivíduo nesse caso é central porque, para ele, para entender uma cultura é preciso entender suas particularidades: não é suficiente tomar como verdadeira a ideia de que o desenvolvimento humano e sua história cultural são unilineares e universais, sendo que busca estabelecer uma autonomia do fenômeno cultural, levando em conta fatores culturais e não culturais.

Entre os autores que trouxeram nova luz aos estudos antropológicos criticando o pensamento evolucionista, além de Franz Boas, está Marcel Mauss. Sociólogo e antropólogo francês, considerado pai da etnologia francesa, sobrinho e aluno de Émile Durkheim, Mauss foi um grande crítico da concepção de magia de James Frazer a partir da noção de *mana*, além de analisar o que chamou de “sistemas de prestação total”.

Para Frazer, a magia antecede a religião, sendo a primeira característica das sociedades primitivas, inferior e precedente da segunda, que acreditava ser mais complexa e com maior nível de abstração conceitual. Mauss considerava que tanto magia quanto religião são igualmente eficazes e possuem o mesmo caráter social sendo ambas responsáveis pela resignificação da sociedade (MONTERO, 1986, p. 14-15), além de estarem entrelaçadas: a religião possui magia em seus ritos e a magia agrega súplica ao sobrenatural, característica nas religiões.

Seguindo os conceitos estabelecidos pelos autores críticos do evolucionismo citados acima, especialmente Franz Boas, e inspirado pelo trabalho etnográfico de James Frazer,

Bronislaw Malinowisk foi um antropólogo polaco precursor do funcionalismo. Em sua obra “Os argonautas do Pacífico Ocidental”, faz um estudo etnográfico do *kula*, uma troca de bens entre as tribos a norte e este da Nova Guiné.

Malinowisk estabelece que o trabalho etnográfico se baseia em três fundamentos: documentação estatística, vida integral no campo de trabalho e coleta, manipulação e registro das evidências.

É enorme a diferença entre relacionar-se esporadicamente com os nativos e estar efetivamente em contato com eles. Que significa estar em contato? Para o etnógrafo significa que sua vida na aldeia, no começo uma estranha aventura por vezes desagradável, por vezes interessantíssima, logo assume um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que o rodeia. (MALINOWISK, 1967, p. 25)

No primeiro fundamento, o autor diz que o trabalho etnográfico deve ser precedido por uma análise cuidadosa dos dados científicos e que o pesquisador só deve ir a campo após tê-los em mãos e ter formuladas suas hipóteses.

Street Corner Society, de William Foote Whyte - lançada no Brasil, com tradução de Maria Lucia de Oliveira e prefácio por Gilberto Velho, grandes nomes da antropologia social urbana brasileira – é um trabalho essencial para compreender do que se trata a observação participante. Parece simples pensar seu objeto de análise através da imersão direta na sociabilidade do grupo, mas só se dá conta da complexidade do tecido social quando se está imerso nele.

É por isso que o trabalho de Whyte é essencial, pois o autor estabelece ao longo da obra dez mandamentos para a pesquisa de campo. Por ser um trabalho que deve ser desenvolvido em um período longo de tempo, é necessário que o pesquisador faça, *a priori*, uma fase exploratória para tornar possível a imersão perene e, assim, seja capaz de observar as nuances e transformações do cotidiano. Nesse sentido, a escolha do campo de pesquisa deverá ser determinada por essas possibilidades de inserção.

Outra sugestão de Whyte é a interação entre o pesquisador e pesquisado, tendo sempre em mente que por mais que o primeiro esteja plenamente inserido, não se torna parte do grupo na mesma condição dos “nativos¹”. Dessa forma, é necessário fazer uma autoanálise, lembrando que sempre haverá desconfianças e receios dos pesquisados em relação ao pesquisador. Como

¹ Optamos pelo uso desse termo devido à sua utilização recorrente no campo da Antropologia para designar aquele que tem suas origens e faz parte do grupo pesquisado.

alternativa para esse problema, o autor sugere que o investigador deve sempre afirmar e reafirmar seu papel de estrangeiro, visto que os “nativos” estão sempre interessados nas opiniões de quem é de fora e modo como analisa sua realidade. Uma imersão total e absoluta é impossível. (WHYTE, 2005)

Além disso, é importante contar com um informante no campo. Whyte acredita que isso abre portas e dissipa dúvidas dos sujeitos investigados. Isso porque o próprio pesquisador não sabe qual é a imagem que o grupo pesquisado tem sobre ele e esse intermédio de alguém de dentro contribui para amenizar esse aspecto. Nesse sentido, o investigador deve estar sempre atento e atentar para ouvir, ver e fazer uso de todos os sentidos no momento correto, se interessando pelas expressões e alterações de humor, mesmo nas entrevistas diretas.

Porém, há que ter persistência. Muitas vezes o campo pode apresentar um cotidiano repetitivo, que aparentemente não possui muito a oferecer. Quando tomamos notas e elaboramos um diário de campo, esse problema tende a ser atenuado. Além disso, ao revisitar suas anotações, o pesquisador pode se dar conta de elementos essenciais que foram interpretados como secundários em um primeiro momento e, com isso, pode aprender com seus erros e tentar corrigi-los até o fim da pesquisa ou pensar em soluções possíveis.

Por fim, existem dois últimos aspectos apontados por Whyte. Para o autor, o investigador deve não só refletir sobre seus erros, mas também tentar interpretar o que motiva o silêncio, a recusa de responder a alguma questão, as emoções que podem aflorar. Logo, o pesquisador deve sempre evidenciar a importância da pesquisa e os meios que possui de devolver algo para o cotidiano dos pesquisados.

PRATICANDO A ETNOGRAFIA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA?

O objetivo central da etnografia é compreender qual significado as ações e vivências do cotidiano tem para aqueles envolvidos nas redes de sociabilidade (LUDKE; ANDRÉ, 1995 *apud* SPRADLEY, 1979). Visa, portanto, interpretar os sinais transmitidos por meio da linguagem e das ações, a partir da sistematização dos significantes de sistemas complexos de interação e comportamento, a fim de compreender o modo como determinado grupo atribui sentido ao mundo. Sendo assim, a etnografia é um método utilizado por aqueles pesquisadores que se preocupam em conhecer a cultura de um grupo, ou seja, as tradições, signos, opiniões e vivências que compartilham, ou que geram conflitos.

É possível, portanto, definir o etnógrafo como aquele pesquisador que busca traçar uma “descrição densa” (GEERTZ, 1973) da realidade. Ou seja, busca, através da utilização de métodos quantitativos e qualitativos, definir as formas de interpretação da vida dos sujeitos investigados.

Retomando Malinowisk (1967), é preciso destacar que a pesquisa de campo se dá em três momentos principais: formação teórica, trabalho de campo e escrita etnográfica (MÁRQUES, 2009). É preciso que o pesquisador tenha familiaridade com a produção teórica e com a bibliografia de outros pesquisadores interessados na temática.

Nesse sentido, a etnografia trata-se de um processo de pesquisa muito complexo, que vai além da diferenciação de qualitativo e quantitativo. Ludke e André (1995) destaca que é essencial superar essa dicotomia, pois essas não são metodologias de pesquisa e sim técnicas, instrumentos utilizados a fim de compreender a realidade e que devem estar presentes, simultaneamente, na pesquisa etnográfica.

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 24)

Pode-se inferir que os etnógrafos se propõem a perceber e descrever o maior número possível de práticas da cultura, a fim de identificar seus significados e valores. Portanto, é impossível realizar uma etnografia sem conhecer seu campo de análise e, desde os primeiros momentos da pesquisa, o trabalho de campo é essencial. Isso porque nenhuma bibliografia é capaz de dar conta das especificidades de cada contexto e, ainda, a própria percepção do pesquisador pode encontrar relações e interações inéditas e muito características de um grupo específico.

Isso posto, cabe apontar para a centralidade da formação do pesquisador que se propõe a realizar a pesquisa etnográfica, não só como forma de evitar cair na dicotomia qualitativo e quantitativo, ou na mera utilização dessas técnicas, a fim de produzir uma análise mais ampla. É necessário, primeiramente, uma atitude de estranhamento, exterioridade do pesquisador em relação aos sujeitos pesquisados. Esse estranhamento já existe na prática, proveniente da cultura e dos valores de origem do pesquisador e basta a ele aprender a interpretá-lo e identificá-lo na relação com o outro (MAGNANI, 2009).

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de tomar a etnografia em sentido amplo e não apenas como técnica, ou como um modo muito específico de experimentar a realidade. Nesse sentido, é necessário realizar a pesquisa etnográfica levando em conta o mundo em que o pesquisador vai entrar em contato e se inserir no campo de pesquisa, as condições que esse espaço oferecerá para continuação do trabalho e as possibilidades que essa prática vai oferecer para elaboração de um produto escrito final (MAGNANI, 2009).

Visto que é necessário considerar as especificidades de cada contexto, é conveniente apontar como vem se desenvolvendo a etnografia no caso brasileiro. A partir da década de 60, e especialmente nos anos 70, os pesquisadores brasileiros, influenciados pelo surgimento da Psicologia e da Psicanálise, passaram a se preocupar com as especificidades e particularidades do contexto nacional. Essa tendência permeou todas as Ciências Humanas, inclusive os pesquisadores da Educação.

Nos anos 90, a etnografia passou a se preocupar não só em interpretar e entrar em contato com sujeitos envolvidos no trabalho de campo, mas também criar familiaridade com diferente. O objetivo desse novo movimento teórico era distanciar-se dos lugares-comuns, procurando interpretar a realidade a partir de questões para além das instituições, regras, leis e visões de mundo. Além disso, nesse período a Antropologia como um todo ganhou grande destaque nas ciências brasileiras, mais marcadamente na área da Educação, com o intuito de refletir sobre as relações entre essas duas ciências, trazendo inclusive antropólogos para as pesquisas em Educação que, até então, representavam uma pequena parcela dos pesquisadores da área (OLIVEIRA, 2013).

O maior resultado dessa experiência foi a diversidade de pesquisas e temáticas, não mais atreladas aos dados quantitativos ou simplesmente descritivas da realidade escolar, mas sim uma união entre ambos métodos. Além disso, questões como gênero, sexualidade, etnia e transversalidades em geral, passaram a ganhar centralidade nas pesquisas na Educação (OLIVEIRA, 2013). Levando em conta que a etnografia visa descrever os seus pensamentos a partir da observação do campo, ao utilizar essa estratégia de observação é possível encontrar sujeitos e organizá-los em grupos sociais. Isso só é possível na interação com o outro, ou seja, com o próprio pesquisador que se depara com uma realidade com a qual não está familiarizado.

ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: VANTAGENS E DESAFIOS

Como dito anteriormente, ao se defrontar com o diferente, inclusive na pesquisa Educacional, o pesquisador que se dispõe a uma visão antropológica de realidade encontra uma série de desafios que só podem ser sanados a partir da atualização e formação constantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que o método etnográfico não é somente mais uma técnica de pesquisa qualitativa, mas sim uma possibilidade de construção de conhecimento da realidade analisada a partir daquilo que o pesquisador compartilha, não compartilha, ou até mesmo desconhece, com intuito de criar uma nova possibilidade de análise da realidade.

[...] é preciso deixar bastante claro aqui que, no caso da pesquisa etnográfica, não se trata de dados a serem coletados, pois o que ocorre de fato é um processo de construção dos dados, que se dá na interação entre o pesquisador e o pesquisado. Assumimos, portanto, um caráter afirmativo com relação ao desenvolvimento de etnografias em Educação. (OLIVEIRA, 2013, p. 172)

No entanto, por mais que exista uma série de estudos sobre como desenvolver a etnografia em diversas áreas do conhecimento, esse método ainda é desafiador. Isso se deve ao fato de que não só a interpretação do pesquisador pode ser relativa, como também as possibilidades de procedimento se alteram de acordo com o campo. Contudo, esses desafios devem ser encarados como uma nova possibilidade de uma reflexão mais ampla, especialmente dentro das ciências da Educação que, por muito tempo, enfrentou dificuldades em encontrar metodologias adequadas para pesquisa de campo.

Sendo assim, deve-se questionar: em que medida é possível realizar uma etnografia no contexto escolar? Como encontrar o outro, ou diferente, em um espaço que se propõe a tratar a todos como iguais, eliminando as diferenças? Mais que isso, como conciliar o reduzido o tempo que os estudantes passam no ambiente escolar com a necessidade de frequência de trabalho de campo para uma descrição realmente densa? Por fim, em que medida pensar etnograficamente pode abrir as possibilidades da pesquisa em educação?

Ludke e André (1995) alertam para que, para compreender as especificidades da vida escolar, é preciso ter em mente, no momento da pesquisa, pelo menos três aspectos: a instituição ou organização, a pedagógica e a sóciopolítica ou cultural. De acordo com a autora, é preciso conciliar essas três dimensões a fim de compreender as múltiplas relações do cotidiano escolar.

A primeira dimensão, institucional ou organizacional, se refere ao modo como o trabalho pedagógico e a estrutura de gestão de pessoas e Recursos Humanos são desenvolvidos

no dia a dia do espaço pesquisado. Já a dimensão pedagógica, se dá no encontro entre professor, aluno e conhecimento. E a dimensão sociopolítica e cultural tem a ver com relações sociais mais amplas como, por exemplo, o bairro, as forças políticas e sociais do período, os valores familiares, entre outros.

Conciliar essas três dimensões de análise pode auxiliar em uma reflexão mais densa da realidade, o que é precisamente a proposta da etnografia. Essa estratégia vem sendo utilizada por muitos pesquisadores para sanar os principais problemas da aplicação do método etnográfico nas pesquisas em educação. Alguns pesquisadores vivenciam dificuldades no desenvolvimento de suas análises devido à falta de conhecimento da base da etnografia, encontram Barreiras ao conciliar a teoria e análise prática e, além disso, para muitos ainda não está claro qual a melhor maneira de participar da realidade analisada sem distorcê-la.

Outro problema encontrado por aqueles que se classificam como etnográficos, é que muitas vezes, os trabalhos são produzidos no cotidiano da escola, mas ainda não conseguem traçar uma descrição mais precisa sobre esse o cotidiano. O que acaba acontecendo é a simples sistematização dos dados e não uma real interpretação a partir do diálogo da bibliografia com o conhecimento produzido em campo.

A situação fica ainda mais complicada para aqueles pesquisadores que se propõe a fazer um estudo de caso. Isso porque o estudo de caso examina um fenômeno muito específico a partir da investigação empírica dentro do contexto real. No entanto, por mais inserido na realidade escolar que o professor esteja, o contexto, seus valores e morais, não são plenamente evidentes.

Também cabe aqui ressaltar que o método etnográfico é “perigoso”, pois pressupõe, no processo contínuo com o outro, um exercício de alteridade, por meio do qual não apenas esse outro é pensado, mas também nós mesmos. Isso se dá na imersão da cultura do outro, na necessidade de compreender “de dentro” uma dada realidade. Em nosso entendimento, isso se mostra ainda mais complexo no caso das pesquisas em Educação, justamente pela familiaridade que possuímos a priori com esse universo (OLIVEIRA, 2013, p. 177)

É necessário, portanto, discutir formas alternativas de solucionar os diversos dilemas da aplicação da pesquisa etnográfica no campo das ciências na educação. Nesse sentido cabe questionar quais as condições do trabalho do pesquisador no Brasil, visto que o grande acúmulo de tarefas força esses investigadores a desenvolver a pesquisa em um período menor de tempo, simultaneamente com uma crescente exigência na cientificidade das pesquisas educacionais.

Além disso, o profissional de educação que se propõe a uma descrição densa de realidade deve necessariamente estar o mais próximo possível do seu objeto de pesquisa. De certa forma, a familiaridade entre os interlocutores possibilita que o investigador atinja determinados pontos e dimensões (LUDKE; ANDRÉ, 1995).

Deve-se evitar a generalização, visto que qualquer premissa que ignore as especificidades de cada contexto se distancia, e muito, de uma descrição densa. Novamente, a conciliação de diversos instrumentos de pesquisa, de uma bibliografia bem revisada, de um trabalho de campo cuidadoso, da realização de estudos diversos, enfim, de múltiplas técnicas de investigação, é uma interessante estratégia para driblar pesquisas vazias de significado e metodologicamente descuidados(LUDKE; ANDRÉ, 1995).

A etnografia possibilita evidenciar as especificidades dos sujeitos investigados quanto ao modo como esses concebem o mundo, a cultura como um todo e os processos sociais do seu cotidiano(LUDKE; ANDRÉ, 1995). No cotidiano escolar as estruturas de poder e os modos como o contexto social dos sujeitos investigados se organiza podem passar despercebidos quando não há uma investigação cuidadosa que atente para a variabilidade do tecido social e que leve em conta sua característica de estar em constante transformação.

Nesse sentido, a escola é um terreno fértil para a pesquisa de tipo etnográfico, pois é um espaço plural, em que os conhecimentos são criados, recriados, modificados e repassados; e a pluralidade cultural é essencial, bem como as opiniões individuais na complementação do todo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. São Paulo; Editora Vozes, 2010.

DE GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

DE MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; DE CASTRO, Paula Almeida. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. SciELO-EDUEPB, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1978) Os argonautas do pacífico ocidental. **Col. Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 2ª Ed.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo, junho 2002.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Por Que Etnografia no sentido Estrito e não estudos do Tipo Etnográfico Em Educação? **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, 2013.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.\

METODOLOGIA DE ENSINO HUMANISTA E HUMANITÁRIA: CIDADE, ARTE, AMOR E CONHECIMENTO NA HUMANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL.

Alexandre Medeiros¹

Introdução

O intuito desta pesquisa é buscar elementos que ajudem na humanização do espaço educacional. Um exercício de buscarmos caminhos possíveis para uma educação que desenvolva a empatia, a compaixão, a vontade de transformar o mundo em que vivemos e o desejo de uma sociedade justa e igualitária. Desejamos unir neste espaço: conhecimento, arte e amor ao próximo. Nosso intuito é encontrar na arte, na literatura, na filosofia, na cidade, caminhos para a construção de uma *metodologia de ensino humanista e humanitária*.

Sendo assim, o objetivo deste estudo é mostrar que através da arte e suas linguagens, despertamos os talentos que cada ser humano carrega. Para uma melhor elucidação, pretendo ir mostrando a *práxis* desta metodologia de ensino, que já é amplamente aplicada no *Centro de Estudos Júlio Verne*², escola de educação básica com mais de 50 anos na educação, situada na cidade de Diadema/SP. Afinal, a própria teoria se fortalece e se torna compreensível quando é vista encarnada na realidade: voltamos à essência do ensinar na sabedoria da língua espanhola; *enseñar* é ensinar e mostrar – só se ensina, mostrando concretamente. Desta forma, vale destacar que nessa instituição de ensino, buscamos através da cidade, do conhecimento, da arte e da compaixão³, propiciar aos alunos um amplo espectro de experiências humanas.

¹ Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP;

² www.julioverne.com.br

³ Empatia é se colocar no lugar do outro, e se entristecer com o sofrimento do outro. Já compaixão é se entristecer com a miséria do outro, e se comprometer em obter ferramentas para aliviar tal sofrimento. Portanto, empatia é a atitude solidária, e compaixão é a ação solidária.



Pensando nisto, propomos utilizar a cidade e seus *espaços culturais*¹ disponíveis. Afinal, a capacidade de adquirir conhecimento, a capacidade de fazer arte, a capacidade de transcender é o que nos faz humanos.

1. Humanização: arte e conhecimento

Na opinião de Camille Paglia², os jovens estão passivos, estão sendo bombardeados com os estímulos caóticos por seus aparelhos digitais. A hipótese de Paglia, é que os jovens estão se tornando tão dependentes da comunicação textual e do correio eletrônico, que estão perdendo a linguagem do corpo (PAGLIA, 2012, p. 7). Nossa hipótese é que a arte e suas linguagens podem ser o caminho para se resgatar a relação do *ser* com o *corpo*, com o *outro*, e com a cidade.

Inútil é ignorar o corpo, inútil não comer, não beber, não mexer os quadris. O corpo existe, tem inocência, beleza e olhos (PRADO, 2014, p. 92). Com nossos olhos repletos de poesia podemos enxergar a beleza no *outro*. Sem poesia no coração, olhamos para o lado e só enxergamos pedras (PRADO, 2014, p. 58).

Dentre as linguagens artísticas que transcendem o nosso corpo e nossa alma, destaco a música, a dança, a literatura, as artes plásticas, o circo, o teatro, a capoeira, o grafitti, o ballet e outras. A proposta desta metodologia é possibilitar o desenvolvimento da capacidade criativa e artística dos alunos, e assim despertar-lhes empatia, compaixão e alegria. Como escreve Adélia Prado, quando estamos rindo, ficamos belos (PRADO, 2014, p. 132).

¹ O Centro de Estudos Júlio Verne também possui o seu próprio Centro Cultural, onde disponibiliza para toda a comunidade escolar as mais diversas linguagens artísticas < <https://www.julioverne.com.br/centro-cultural/> >;

² Escritora norte-americana; Professora de Humanidades e Estudos Midiáticos da *University of the Arts* da Filadélfia.

A experiência docente humaniza o processo educativo, momento em que os saberes se entrelaçam com a curiosidade, com a beleza, numa dança estética, política e ética (FREIRE, 2017, p. 26). O espaço educacional será lugar onde “saber, sabor e saborear se entrelaçam na busca de uma sabedoria em que os sentidos (em ambos os sentidos) fazem sentido”, onde “pensar é bailar e ensinar a bailar” (LAUAND, 2016b, p. 2-3). Uma verdadeira festa do saber, pois *fiesta es alegría y nada más* (PIEPER, 1974, p. 31).

La exigencia de alegría no es otra cosa que el deseo de que debería haber motivo y ocasión para alegrarse. Tal motivo es lo primero, la alegría es lo segundo (PIEPER, 1974, p. 32).

Tantas coisas se ensinam nas escolas, os programas são enormes, mas onde se ensina amor, alegria e compaixão? Como diz Rubem Alves, o lugar da compaixão é no coração. No coração é que a ética surge, como determinação viva do corpo (ALVES, 2013, p. 32 – 33). A vida é mais tempo alegre do que triste, melhor é *ser* (PRADO, 2014b, p. 46).

Segundo Jean Lauand,

A discreta simplicidade desses valores escapa hoje à sufocante mentalidade consumista e massificada, amarga e reivindicatória, do homem que se pretende auto suficiente num mundo tecnologicamente domesticado, que, quando muito, só se deixa atingir por *efeitos especiais*. (LAUAND, 2007, p. 28).

O objetivo desta metodologia de ensino é desenvolver nas crianças e jovens grande sensibilidade: artística, intelectual e empática. Sendo assim, em um dia qualquer, em algum momento, andando pelas ruas da cidade, diante de uma escultura, um quadro, lendo versos de uma poesia, ouvindo uma peça musical, eles possam sentir uma íntima emoção, uma sensação de alegria, afinal, vão perceber claramente que, diante deles, não existia somente matéria, uma tela pintada, um conjunto de letras ou um conjunto de sons. Ao contrário percebeu-se que ali havia algo maior, algo capaz de tocar o coração, de comunicar uma mensagem, de elevar a alma.

A arte é o casamento do ideal e do real. Fazer arte é um ramo da artesanaria. Artistas são artesãos, mais próximos dos carpinteiros e dos soldadores do que dos intelectuais e dos

acadêmicos, com sua retórica inflacionada e autorreferencial. A arte usa os sentidos e a eles fala. Funda-se no mundo físico tangível (PAGLIA, 2012, p. 13).

Paulo Freire nos convoca à sabedoria. Como escreve Rubem Alves, “a árvore que o tolo vê, não é a mesma que o sábio vê” (ALVES, 2013, p. 117).

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2017, p. 57).

A beleza desta educação humana está em promover o amor pelo conhecimento, não apenas o saber técnico, bancário (FREIRE, 1977, p. 78), mas valorizar o simples ato de ver o que ninguém mais está vendo (PIEPER, 2007, p. 21). É o desvelamento do mundo (FREIRE, 1977, p. 80) que encanta e enche a alma, é um se surpreender com as novas possibilidades do admirável mundo (PIEPER, 2007, p. 41-42).

Seguindo Freire, tenho o “sonho e a utopia” (FREIRE, 2017, p. 16) de uma educação empática, artística e festiva. Meu *a priori* a partir dos conceitos acima descritos, será uma Escola que é festa do saber (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 46-47; PIEPER, 1974, 24-25). Uma educação sem beleza, sem festa e alegria é na verdade uma educação indiferente, cinzenta, insossa (FREIRE, 2017, p. 109 e 121).

Como escreve Thomas Mann (sarcasticamente), a educação do povo ou da juventude à base da arte é um empreendimento arriscado, que merece ser proibido (MANN, 2015, p. 81). Neste sentido a humanização é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle (FREIRE, 1977, p. 50). É por isso que a arte, o conhecimento, e a empatia devem estar disponível para todos.

2. Humanização: iniciação científica e compaixão

Alguns acreditam que a Metodologia Humanista e Humanitária, desconsidera o desenvolvimento intelectual, científico e tecnológico. Estão completamente enganados. Como bem enfatiza Jean Lauand, ao afirmar que a Educação deve ser humana, não estamos com isso dizendo que não deva integrar seus fins à formação de profissionais competentes como médicos, físicos, juristas, engenheiros, professores, jardineiros ou cientistas. Na verdade, percebemos que a educação humanista é o modo de realizar a formação (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 50) e não tem que ver com o conteúdo oferecido, que na verdade, deve ser o mais completo possível.

Como escreve Paulo Freire, não existe nada de errado com a tecnologia e ou com os avanços científicos, o erro está em utilizar estes avanços e a tecnologia para aumentar a desigualdade social, a miséria e a fome. Para Freire é a forma que se utiliza este conhecimento que não é humana. Segundo Freire, uma educação humanista valoriza que os avanços tecnológicos e científicos sejam utilizados para melhorar a vida das pessoas, para acabar com a imoralidade da fome e depois, só depois servir aos interesses econômicos (FREIRE, 2017, p. 128).

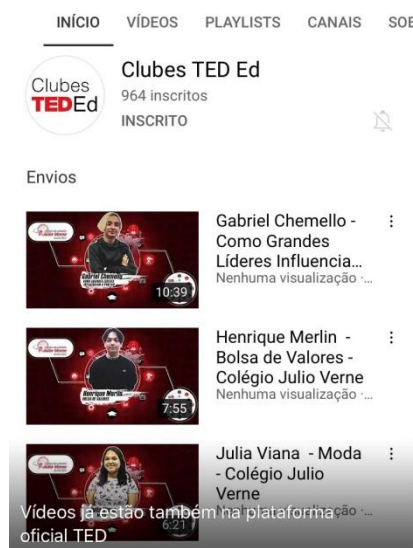
Desta forma, nossa metodologia de ensino humanista e humanitária, envolve o constante incentivo à pesquisa científica em todas as suas formas, em todas as ciências. Para desenvolver esta capacidade científica e empática, temos nosso Projeto de Iniciação Científica Anual.



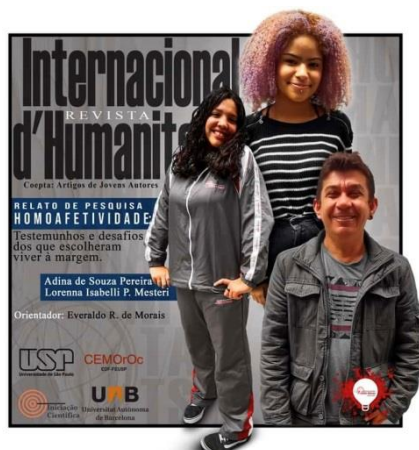
<https://www.julioverne.com.br/iniciacao-cientifica/>

Momento em que nossos alunos e alunas buscarão através da investigação científica, respostas para atender a nossa responsabilidade humanitária. Buscando caminhos para melhorar a qualidade de vida das pessoas em todos os aspectos. Este projeto envolve

inclusive a formação de jovens palestrantes no formato TED Ed¹. Ao longo dos anos tivemos palestras sobre Arte, Mercado Financeiro, Desastre Radioativo, Depressão e até palestra Motivacional.



Em nossos projetos de iniciação científica² ao longo dos anos, já tivemos dispositivos para ajudar pessoas com dificuldade de visão a circular pelas ruas, projetos para melhorar a locomoção de cadeirantes pelas calçadas das cidades, estudo de tecnologias para buscar energia limpa, estudo sobre o impacto das tinturas na indústria da moda, discussão sobre o problema do lixo nos oceanos, diversos artigos científicos produzidos pelos alunos (as) e publicados em revistas científicas³ de universidades de renome do Brasil e do Mundo.



¹ <https://www.julioverne.com.br/ted-ed-clubs/>

² <https://www.julioverne.com.br/iniciacao-cientifica/>

³ Artigos Científicos dos Alunos e Alunas do Centro de Estudos Júlio Verne, publicados na Revista *Coepa* – Universidade de São Paulo/Universidade do Porto/Universidade de Barcelona - <https://www.julioverne.com.br/producao-intelectual/>

<https://www.julioverne.com.br/producao-intelectual/>

Para Freire, qualquer coisa fora disto é anti-humanista, é desumano (FREIRE, 2017, p. 140). Como escreve Jean Lauand,

Se os alunos forem incapazes de ler o mundo, de ver o mirandum³ e portanto, de vibrar com o conhecimento, sentir-se-ão cada vez mais deslocados na escola. O ensino de literatura, de história, de línguas, de matemática e ciências, etc..., que deve ser a fantástica descoberta da grandeza do humano, corre o risco de ficar reduzido a uma burocrática transmissão de informações, sem muito significado. E fica esquecida a admiração (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 40).

3. Humanização: cidade, escola e a *práxis* do saber

No ano de 2014 iniciamos um projeto de cuidado da praça em frente a nossa escola: *Projeto Cidade Educadora: a experiência do Centro de Estudos Júlio Verne*¹



Em meio ao descaso da limpeza pública do município, nós (re)agimos, e iniciamos nossa ação social com a limpeza da praça.

¹ Projeto publicado *In*: MEDEIROS, Alexandre; STAROSKY, Enio; LAUAND, Jean (Org.) Cemoroc: Signatures vol. 2; (ISBN 978-65-00-35880-3) São Paulo: Cemoroc/FEUSP, 2022 - <http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/SignaturesLivroII.pdf>



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Em 2015, demos mais um importante passo e decidimos juntamente com os alunos e familiares transformar este “limão” do abandono em que se encontrava nossa cidade, em uma “limonada” saborosa de educação, amor e cidadania para nossos jovens. Nascia no Centro de Estudos Júlio Verne, o Projeto Cidade Educadora.

Na verdade o Projeto Cidade Educadora

...começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade (MEC, 2011).

O princípio básico de uma cidade educadora é “aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas da cidade” (MEC, 2011). Um belíssimo exemplo é a cidade de Rosário, Argentina. A cidade promoveu transformações urbanísticas e colocou em prática projetos para criar espaços públicos de convivência, com a aproximação entre educação, saúde e cultura (CIDADE EDUCADORA, 2018).

Para os idealizadores do Projeto Cidade Educadora, as escolas desde o século XIX tendiam a concentrar todas as atividades num único lugar, mas no século XXI isto não cabe mais. Para eles o presente momento exige que a educação transcenda as paredes das salas de aula. A ideia principal é seguir os passos da cidade de Rosário – Argentina, ou seja, buscar na revitalização dos espaços públicos uma extensão das salas de aula. O ambicioso projeto prevê que tudo na cidade seja pensado para que os estudantes possam viver o entorno das escolas

como locais de aprendizagem e cidadania. O projeto privilegia a história, as artes, a música e a natureza (CIDADE EDUCADORA, 2018).

Em 2015 iniciamos uma grande limpeza da praça, envolvendo todos os alunos e alunas, bem como toda equipe do Júlio Verne. Em 2016 pintamos os muros da praça, instalamos lixeiras, implantamos a limpeza diária e troca de sacos de lixo, bem como o cuidado em cortar o mato e o incentivo ao plantio de árvores no espaço (com a devida autorização da prefeitura naquela data), como processo desta revitalização (continuamos com essa manutenção até hoje).



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Em 2017, as borboletas transformaram a praça numa verdadeira maternidade de casulos. Foi um espetáculo da natureza. Naquele ano, nossos alunos experienciaram as aulas de biologia em plena praça, rodeados de casulos e borboletas.

O ano de 2018 foi muito especial. Primeiramente porque a praça se transformou num lugar de inspiração poética, depois, porque um grupo de mães resolveu juntamente com a escola, montar um bazar do consumo sustentável, para arrecadar recursos para ampliarmos nossa ação social na praça.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

O Bazar foi um sucesso, naquele ano conseguimos os recursos necessários para um projeto mais ambicioso: revitalizar a quadra poliesportiva (que pertence à praça). A quadra pública da praça não possuía tabela de basquete. O único esporte realizado ali era o futebol. Nosso ambicioso projeto em 2019 através dos recursos do bazar e da participação financeira do nosso Centro de Estudos conseguiu comprar tabelas de basquete, aros flexíveis oficiais, contratar serralheiro que revitalizou o suporte das tabelas de basquete, um pintor que nos auxiliou na pintura e delimitação das mais diversas modalidades.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Numa tarde de junho de 2019, nossa equipe concluiu a instalação das tabelas, a pintura e plantou a semente do basquete na região.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Uma semente de amor, cuidado e preservação foi lançada. Talvez muitos não acreditem nos frutos de um trabalho como este, mas nossos alunos foram os primeiros a enxergarem os brotos do maracujá e a tomarem o seu delicioso suco.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Nossos alunos foram os primeiros a verem aqueles primeiros jovens chegando com suas bolas de basquete, suas roupas típicas do esporte e suas caixas de som, dando os primeiros arremessos depois de mais de 30 anos sem a prática do esporte no local.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

No final de 2020 e início de 2021, tivemos a alegria de ver a comunidade assumindo o espaço revitalizado e se apropriando do lazer agora disponível. Numa ação conjunta: Prefeitura de Diadema, Projeto *On Fire* e comunidade, o espaço foi totalmente pintado com as cores do novo projeto, os eventos e campeonatos começaram acontecer e a manutenção do local passou para o encargo destes. Definitivamente, o basquete voltou com toda a sua força para a região. O sonho do Centro de Estudos Júlio Verne foi concretizado.

Quando iniciamos este projeto em 2014 em meio à sujeira, e o abandono, a revitalização da praça era apenas uma esperança. Hoje, alguns anos depois, ele já é uma realidade. Quem não acredita na revitalização deste espaço? Quem não acredita que nosso país também pode ser revitalizado? Através deste exemplo de esforço, iniciativa e dedicação, podemos acreditar que os frutos do empenho, estudo e trabalho serão alcançados. Podemos começar a acreditar, que se depender destes alunos e profissionais, ninguém segura nosso país, e também a nossa praça. “Nossa praça”, nosso país, será um local de plantio, crescimento, dedicação, cuidado, amor e muitos, muitos frutos.

O Projeto Cidade Educadora não termina nunca. Nossos alunos a cada dia, a cada semana, são levados a circularem nas ruas que circundam a escola. São conduzidos para nosso Centro Cultural, vendo o trabalho da floricultura, da escola de gastronomia, do sapateiro, do correio.

Nesta travessia, os problemas da cidade não são escondidos, mas percebidos. A beleza da Feira Livre é contemplada, o preço das frutas e verduras anotados e o pastel saboreado.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

Portanto existe uma oportunidade de aprendizado no entorno das escolas, que não está sendo aproveitada. Crianças e jovens que vivem na sua maioria em apartamentos e condomínios, pouco ou quase nada sabem sobre o funcionamento de uma cidade. As crianças não possuem lugares e espaços para experimentar os desafios e alegrias das cidades. Como diz Paulo Freire, a educação não pode desconsiderar os saberes escondidos na realidade cotidiana (FREIRE, 2017, p. 79).

A ideia é usar os saberes disponíveis na cidade, para complementar os princípios e conceitos adquiridos em sala de aula. O exemplo bem-sucedido da cidade de Rosário na Argentina (CIDADE EDUCADORA, 2018), e do Centro de Estudos Júlio Verne em Diadema/SP, pode e deve ser imitado.

Desta forma, os espaços comerciais, artísticos e culturais seriam incluídos na realidade estudantil. O intuito deste projeto como já mencionamos é “aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas da cidade” (MEC, 2011).

É obvio que para implantar estes princípios de exploração do entorno das escolas, se faz necessário uma equipe de monitores preparados e treinados, que acompanham a professora com seus alunos nesta tarefa. Sair da sala de aula já é uma aventura para os alunos, sair da escola e andar pelas calçadas, ruas e praças é quase como uma expedição em busca de tesouros escondidos (FREIRE, 2017, p. 79).

A formação deve abordar o contorno geográfico da escola, do professor e do educando (FREIRE, 2017, p. 133-134). Embarcar nesta aventura é um motivo para alegria

e para festa do saber (PIEPER, 1974, p. 32; LAUAND, 2012, p. 33), sair pelas ruas explorando cada saber que vai sendo “desnudado” (FREIRE, 2017, p. 79).

Segundo Freire, é preciso ir lendo o mundo, identificando o contexto em que as pessoas vivem. Assim vamos coletando e colhendo os saberes. É a “explicação do mundo”, que está escondido nos saberes populares. Segundo Freire, se faz necessário a “leitura do mundo”, que precede a “leitura da palavra” (FREIRE, 2017, p. 78-79).

Os educadores precisam pensar as ruas, os teatros, as escolas de dança, como território educador. Quando a criança anda pelas ruas no entorno da escola, e ela vê um adulto trabalhando, vê um vendedor ambulante, presencia um protesto, uma manifestação, ela vê uma sociedade real, e se encanta pela cidade que vive. Os parques da cidade são espaços de contemplação, de lazer, de trabalho, e de aprendizado. Afinal o *Ser* se humaniza e vai humanizando o mundo através da comunhão humana (FREIRE, 1977, p. 5-6). Nesta travessia educadora se constrói um (ser)humano (CIDADE EDUCADORA, 2019).

Considerações finais

É desta forma que educandos e educadores “admiram-se do conteúdo admirável” (FREIRE, 1977, p. 80). Os encantos desta educação não estão em buscar coisas espalhafatosas para que os educandos se admirem, mas em apresentar as coisas simples do cotidiano com um novo olhar (PIEPER, 2007, p. 41-42).

Nesta sintonia, unimos a escola, a cidade, a arte, o conhecimento e a compaixão. Desenvolvendo inclusive atividades artísticas gratuitas e abertas ao público neste espaço humanizado: Nossa praça.



<https://www.julioverne.com.br/projeto-nossa-praca/>

No Teatro Municipal da cidade¹, apresentamos gratuitamente Musicais, que traduzem os projetos UNESCO trabalhados ao longo do ano em linguagens artísticas.



<https://www.julioverne.com.br/centro-cultural/#teatro>

Produzimos Musicais com capoeira, circo, música, ballet, artes plásticas, graffiti, street dance, teatro e outras. Por que Musical? Josef Pieper entende a música como *mirandum*², uma das coisas mais maravilhosas do mundo. O que a música sempre traz - e este é o fato mais decisivo - ao campo de visão do filósofo é a sua proximidade da existência humana, uma característica específica que torna a música necessariamente objeto essencial para todos os que refletem sobre a realização humana (PIEPER, 1998, p. 1).



<https://www.julioverne.com.br/centro-cultural/#teatro>

¹ Agradecemos a Prefeitura do Município de Diadema por ceder o espaço do Teatro Clara Nunes para apresentarmos os projetos UNESCO traduzidos em linguagens artísticas, para a cidade.

² *Mirandum* é a capacidade de ver e perceber no comum e no diário aquilo que é incomum e não diário (LAUAND; CASTRO, 2011, p. 31).

Aqui, vem à tona como e quanto a música tem que ver com a formação ou também com a frustração da realização humana. A música não é só um meio para formação do caráter, mas também um meio para a reta configuração das disposições da lei. Evidentemente, não o lado jurídico da constituição do estado, mas ao lado, sem dúvida real, da constituição interna da coisa pública, tendo em vista a realização do bem (PIEPER, 1998, p. 7).

É certo que não conseguimos musicar e festejar em todos os instantes, mas o que precisamos é organizar a educação, com momentos pontuais para se festejar, de maneira que o esforço dispensado na labuta da construção do conhecimento e da sabedoria seja revigorado e abrandado na festividade do saber (PIEPER, 1974, p. 12). Celebrar o saber significa fazer-se em estado contemplativo, significa elevar o saber às realidades supremas que repousam sobre a existência humana (PIEPER, 1974, p. 26).

Para Edgar Morin, a educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. Segundo Morin, é isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel (MORIN, 2017).



<https://www.julioverne.com.br/centro-cultural/#teatro>

Seguindo Anatol Rosenfeld, Thomas Mann entendia a arte como algo sagrado. Para Mann, a música é quase um fenômeno religioso, devido ao seu poder libertador imanente (MANN, 2015, p. 165 e 167).

Nessa mesma linha, deve-se meditar também sobre a procura e o gozo de uma música possivelmente de nível incomparavelmente elevado como um meio de encantamento,

...de evasão da realidade, como uma espécie de pseudo- salvação, como um deslumbramento "de fora para dentro" [...] e que há música, mesmo grande música, que pode nos propiciar isto [...] quem vê isto e pondera estes fatos, experimenta a sensação especial e nova de felicidade que dá à música de Johann Sebastian Bach (também ela, precisamente ela e ainda ela). Certamente isto não acontece em nós assim sem mais, por si só: depende de nós percebermos o caráter desta música; experimentarmos este caráter na imediação de nossa alma, como resposta a cordas que vibram por sintonia – numa energia nova, clara, fresca, da existência interior; na rejeição de meras realidades aparentes, na sóbria vigilância do olhar que, no gozo de harmonias arrebatadoras, não se afasta da realidade da vida atual. E no voltar-se perseverante, inabalável, esperançoso para o "Bem", bem sereno, cheio de graça, ao qual a música de Bach glorifica com sua "voz sem palavras" e sua bem-aventurada alegria sonante (PIEPER, 1998, p. 8 – 9).

Em outras palavras, para Pieper o homem "é" de tal maneira, que ele é um vir-a-ser – não simplesmente um ente que fisicamente cresce, amadurece, que gradualmente tende para a morte; mas também como espiritual, que está permanentemente em movimento. Ele próprio "acontece"; está "a caminho", está intrinsecamente a caminho, "sem ainda" ter chegado (PIEPER, 1998, p. 3 – 4).

Neste sentido, a educação humanista é revolucionária (FREIRE, 1977, p. 94), pois rompe com o saber servil e promove a paixão pelo conhecimento (PIEPER, 2007, p. 50), como arte livre (PIEPER, 2007, p. 17-18). Os envolvidos nesta educação são guiados por sentimentos de amor (FREIRE, 1977, p. 94). Esse ato de pensar o *Ser* livre (PIEPER, 2007, p. 17-18), possibilita o despertar das mais diversas habilidades. Em outras palavras, estas habilidades se transformarão nas mais diversas profissões. Naturalmente os envolvidos nesta metodologia serão pessoas que buscarão o sucesso. Afinal, como diz Freire: *SER-MAIS* é a própria humanização (FREIRE, 1977, p. 86).

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. Lições do Velho Professor, Campinas/SP: Ed. Papirus, 2013

ARENDDT, Hannah (1906-1975). *Entre o passado e o futuro*, São Paulo/SP: Ed. Perspectiva, 2016

CIDADE EDUCADORA. SECRETARIA DA CULTURA E EDUCAÇÃO DA CIDADE DE ROSÁRIO – Argentina – *Cidade Educadora*. Canal Futura. Escolas Inovadoras - Publicado em 05 de set de 2018 - < <https://www.youtube.com/watch?v=3PpyBbrcqPE> > – acessado em 05/09/2019

CONGRESSO CIDADES EDUCADORAS – 1º. *Encontro Insper Cidades Educadoras* – 30/11/2019 (Dia Internacional das Cidades Educadoras)

FREIRE, Paulo. *Concientizacion: Teoria Y Practica De La Liberacion*, Buenos Aires: Ed. Busqueda, 1974

FREIRE, Paulo. Entrevista 1 - Última entrevista, realizada em 17/04/1997 – recorte: 13min e 46seg - acessado em 25/03/2021- <https://youtu.be/LN43PJCBG2M> - 1997

FREIRE, Paulo. *La Educación como práctica de lá libertad*, Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno, 2009

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa*, Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977

LAUAND, Jean, *Abalo filosófico e afins. Por uma Pedagogia da Admiração*, International Studies on Law and Education 10 jan-abr 2012, CEMOrOc - Feusp/IJI-Univ. do Porto, 2012

LAUAND, Jean. *FILOSOFIA, LINGUAGEM, ARTE E EDUCAÇÃO*, São Paulo/SP: Ed. Factash – ESDC – CEMOROC/FEUSP, 2007

LAUAND, Jean. *JOSEF PIEPER: A PEDAGOGIA DAS ARTES LIBERAIS*, in: *Filosofia e Educação: Universidade*, São Paulo: FACTASH Editora & CEMOROC/FEUSP, 2011

LAUAND, Jean; CASTRO, Roberto C. G. (orgs.). *Filosofia e Educação: Universidade*, São Paulo: CEMOROC (EDF-FEUSP) / FACTASH Editora, 2011

MANN, Thomas. *Morte em Veneza* / Tonio Kröger, São Paulo/SP: Cia das Letras, 2015

MANN, Thomas. *Os Buddenbrook: decadência de uma família*, São Paulo/SP: Cia das Letras, 2016

MEC, Ministério da Educação - *Cidades Educadoras* - <
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-
apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-
pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192) > – acessado em 13/11/2019 – Projeto de outubro de 2011

MEDEIROS, Alexandre; STAROSKY, Enio; LAUAND, Jean (Org.) *Cemoroc: Signatures* vol. 2; (ISBN 978-65-00-35880-3) São Paulo: Cemoroc/FEUSP, 2022 -
<http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/SignaturesLivroII.pdf> , 2022

MORA,

Francisco. <https://www.facebook.com/758907214164023/posts/2164782656909798?sfns=mo>

MORIN, Edgar. Entrevista 2- Edgar Morin: é preciso educar os educadores,
[https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-
educadores](https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores) - O Globo/Fronteiras do Pensamento, 2017

OLIVEIRA,

Luciana

Simões: <https://m.monografias.br/amp/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacao-infantil.htm> - 2021

PAGLIA, Camille. *Glittering Images: A Journey Through Art from Egypt to Star Wars*, E.book – EUA/New York: Pantheon Books, 2012

PAGLIA, Camille. *O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção do mundo*, Revista Prosa Verso e Arte < <https://www.revistaprosaversoearte.com/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo-camille-paglia/> >, acessado em 31/05/2022

PAGLIA, Camille. Programa Roda Viva da TV Cultura, de outubro de 2015, < <https://youtu.be/KIYR1isM2o8> >, acessado em 31/05/22 – ano 2015

PIEPER, Josef. *LAS VIRTUDES FUNDAMENTALES*, MADRID: EDICIONES RIALP S.A. (Edición electrónica Morgan Editores - Trinidad y Tobago), 2010;

PIEPER, Josef. *ABERTURA PARA O TODO: A CHANCE DA UNIVERSIDADE*, São Paulo/SP: Ed. APEL, 1989;

PIEPER, Josef. *FAITH, HOPE, LOVE*, San Francisco/USA: Ignatius Press (1997), 2012;

PIEPER, Josef. *Felicidade e Contemplação – Lazer e Culto*, São Paulo/SP: Ed. Herder, 1969

PIEPER, Josef. *IL OCIO Y LA VIDA INTELECIUAL* (cuarta edicion), MADRID: EDICIONES RIALP, S. A. 1979;

PIEPER, Josef. *Que é Filosofar?* São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2007

PIEPER, Josef. *Sobre a Música* - <http://www.hottopos.com/videtur8/piepermu.htm> 1998

PIEPER, Josef. *Una Teoria de la Fiesta*. Madrid: Ediciones Rialp, 1974

PIEPER, Josef. *Música e Silêncio* - Convent Internacional 31 (Convent Internacional coepta 2) set-dez 2019 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto / Colégio Luterano São Paulo – 2019;

PIPER, Josef. *LA FE ANTE EL RETO DE LA CULTURA CONTEMPORÁNEA*, Madri: Ed. Rialp, 1980;

PRADO, Adélia. *Bagagem*, Rio de Janeiro: Editora Record, 2014b

PRADO, Adélia. *The Mystical Rose*, England: Bloodaxe Books, 2014

SILVA, Janice Theodoro, *Jornal da USP*, < <https://jornal.usp.br/?p=521214> >

UNESCO - United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization - < <https://www.julioverne.com.br/unesco/unesco> > acessado em 04/12/2019

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FENOMENOLOGIA: EXPERIÊNCIA QUE SE (DES)VELA NO CURSO DE PEDAGOGIA PÁDUA

Alexsandra dos Santos Oliveira¹, Leidiane Gomes Machado², Mayara Marmelo da
Cunha³, Verônica Cosendey da Silva Pancote⁴

Resumo

Este relato de experiência, visa apresentar o Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP) em definições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementação de políticas educativas na Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo será descrever, ao olhar sentido de três estudantes/residentes, o que se (des)vela no PIRP, no Curso de Pedagogia Pádua. Na literatura, encontramos divergências em relação ao caráter pragmático e utilitarista da técnica no Programa em contraponto a construção da identidade docente nas produções do programa, o que nos levou a refletir sobre os sentidos da experiência e da identidade profissional conforme as contribuições de Nóvoa (1992) e Larrosa (2002). Metodologicamente, a compreensão do método fenomenológico de pesquisa em educação e formação de professores, emergem vinculados aos estudos de Bicudo (2003) e Dultra (2002), caminho que nos permitiu contextualizar objetividade, subjetividade como um caminho de descobertas na construção da própria identidade no PIRP.

Palavras-chave: Programa Institucional Residência Pedagógica; Fenomenologia; Formação de Professores; Gestão escolar.

Introdução

O Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP) é, por definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) um Programa que visa "fomentar projetos institucionais [...] implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para atuação na educação básica nos cursos de licenciatura"(BRASIL, 2018).

¹Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES)

² Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES)
Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES)
Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES)

De acordo com as pesquisadoras Silva e Cruz (2018), a perspectiva atual do Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP) emerge em comprometimento com a prática quando refletida em concepções e valorização da técnica e do capital humano, percorrendo caminho utilitarista na formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. As autoras estão analisando a ideia de uma concepção de Residência docente pode ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionado, vinculada ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 238).

Em contraponto, as pesquisadoras Felipe e Bahia (2020) apresentam uma outra perspectiva ao observarem a construção da identidade docente e as produções do PIRP no Curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA):

A ambiência do trabalho é uma condição objetiva à aprendizagem da profissão. Nessa perspectiva, para que a escola se transforme num espaço formativo real para os futuros professores, em que possam refazer identidades pessoais e profissionais, as dinâmicas de trabalho devem favorecer o reconhecimento da educação como uma forma de intervenção no mundo que é intencional, coletiva e planejada, exige tomadas de decisão cujos resultados, positivos ou negativos, possam ser acompanhados e refletidos (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 91).

Analisando a literatura, optamos em compreender o pensamento de Larrosa (2002), como possibilidades de (des)velar a identidade docente e as produções do PIRP no Curso de Pedagogia Pádua, ao enfatizarmos a experiência como um campo de possibilidade de descobertas na vida e no exercício da profissão docente.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LAROSSA, 2002, p. 27).

A experiência em Larrosa (2002), evidencia espaços de uma reflexão epistemológica. O que nos conduz ao objetivo de descrever as experiências vividas no Núcleo de Alfabetização Pádua, ao olhar sentido de três estudante/residentes no Curso de Pedagogia Pádua, edição do Edital-CAPES 2020 na Universidade Federal Fluminense/Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (UFF/INFES).

Para Antônio Nóvoa (1992), a identidade profissional dos professores é desenvolvida em meio a implementação de políticas educativas. Dessa forma, na formação

docente é preciso articular como a diversificação de modelos e práticas, possibilitam trocas, investigações e relações com os saberes construídos em sua trajetória.

Indagações não faltaram ao longo deste período: Como alfabetizar em períodos e em territórios marcados pela desigualdade social e desastres naturais? Como alfabetizar crianças e adolescentes matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como acontecia o planejamento das escolas neste período?

Para o autor importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA,1992, p.16).

Desenvolvimento

Nesse sentido, visando descrever as experiências dos sujeitos, contextualizada na profissão docente, metodologicamente contemplamos os princípios filosóficos do método fenomenológico de pesquisa em educação e sua estreita relação com a formação de professores, conforme contribuições de Bicudo (2003) e Dultra (2002) para a compreensão de um fenômeno.

A fenomenologia pode ser compreendida como:

O que se mostra esconde em si um segredo: outras dimensões do visto, com maior amplitude e profundidade daquilo que se oferece numa compreensão inicial e nebulosa. Disso decorre a necessidade de cada vez mais olhar o fenômeno, destacando-o em nosso campo perceptual, em busca de outras dimensões do visto, ainda não reveladas (BICUDO; BAUMANN; MOCROSKY, 2011, p. 158).

Dessa forma, a fenomenologia contribui para o desenvolvimento das nossas escritas à medida que buscamos investigar um fenômeno, indo além do que é visto, ampliando os olhares para outras formas de perceber e compreender o que se (des)vela na prática educativa, formativa e existencial em um Programa de formação de professores, a partir de um olhar atento dos sujeitos em relação a sua experiência de formação.

O Subprojeto contou com a vinculação/participação de uma professora/orientadora, vinte e quatro (24) estudantes/residentes bolsistas, seis (6) estudantes/residentes voluntários e três (3) professoras/preceptoras que atuavam no Sistema Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua, único município contemplado no Noroeste Fluminense no Edital-CAPES 2020-UFF/INFES.

Foram constituídos grupos de trabalhos com 01 preceptora e 10 residentes, para cada escola vinculada. Número que oscilou ao longo da vigência do Programa, necessitando em diferentes momentos recorrer a novos editais para recomposição das vagas de estudantes/voluntários, inclusive uma ao início do terceiro módulo, levando em consideração: a saída de estudantes que finalizaram se concluiu o curso e outros que precisaram substituir o vínculo de estudante voluntário no Programa para vincular-se ao trabalho formal e informal. Inclusive, vivenciamos mudanças na gestão do núcleo, ao evidenciarmos a substituição da professora/orientadora, ao final do segundo módulo.

A organização e dinâmica dos encontros de formação foi estabelecida na vigência do primeiro módulo e permaneceu até o final do Programa, com encontros semanais mediados pela ferramenta *Google Meet* e pelo *classroom*. Espaço tempo dos estudos de artigos, vídeos, relacionados aos estudos de alfabetização e planejamento dialógico, seguido dos relatos de experiências das preceptoras que narravam o cotidiano vivido nas escolas e da compreensão de cada residente sobre a temática apresentada.

Este contexto nos permite trazer os apontamentos de Dutra (2002), para compreendermos a importância das narrativas a partir da abordagem fenomenológica de pesquisa para contextualizarmos a formação de professores. Segundo a autora, nas narrativas: "O narrador não "informa" sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude [...]" (DUTRA, 2002, p. 374).

Dessa forma, fomos ouvindo, analisando e traçando estratégias para intervir em espaços no cotidiano da sala de aula, logo no início de nossas atuações em tempos de Pandemia COVID-19. Percebemos questões complexas diante da realidade das escolas, como: as desigualdades sociais, a dificuldade de alfabetizar no formato remoto, as dificuldades com o uso das tecnologias e bem como de incluir crianças e adolescentes com deficiência, matriculados na sala de AEE em atividades cotidianas.

Mas o que podemos afirmar é que aprendizagens significativas, nos possibilitou ter um olhar mais atento, crítico e reflexivo perante o contexto educacional. Infelizmente, não foi possível acompanhar de perto o retorno de todo o processo de ensino e aprendizagem, nem todas as atividades propostas as crianças, pois, muitas não retornavam para à escola. A justificativa, não tinham em casa alguém para ajudá-las.

As atividades elaboradas eram sempre pensadas a partir da realidade das crianças, o que acompanhávamos no grupo de *Whatsapp* da turma. Utilizávamos palavras que elas já conheciam, procuramos sempre elaborar atividades lúdicas que tivessem relação com as suas realidades, propondo brincadeiras, construindo jogos e trabalhando com figuras e elementos que faziam parte dos seu dia a dia.

A participar via grupo *WhatsApp*, nos permitiu observar a mediação das preceptoras, mas também nos permitiu observar a angústia de algumas famílias, quando o ensinar estava além das suas possibilidades. Em alguns das escolas vinculadas ao programa, nos grupos de *WhatsApp*, foi possível ter contato direto com as famílias dos alunos e com toda equipe da escolar. Apesar da escola fechada, ela estava presente dentro da casa de cada família visando contribuir com a aprendizagem de várias crianças.

Alfabetização e prática social

A escola foi interpretada como *locus* e espaço das primeiras experiências profissionais, ao compreender a égide do PIRP em reflexões da prática educativa e da identidade profissional. Compreender os aspectos da política educacional, oportunizou aos estudantes universitários e às professoras da Educação Básica, observarem, refletir, e intervir na práxis educativa.

Inicialmente, os estudos foram focados em compreendermos os sentidos da alfabetização. Dessa forma, tivemos como motivação os pensamentos de Freire (1967) quando afirma que:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores (FREIRE, 1967, p. 104).

Quando discutimos a temática da alfabetização no programa, concebemos-a enquanto uma prática social voltada para a formação cidadã dos sujeitos, não se limitando a codificação e decodificação. Motivadas pela compreensão de que “[...] o exercício de decodificação e codificação não pode perder de vista o objetivo maior da alfabetização: compreender o que foi lido, tirar proveito da leitura [...]” (CARVALHO, 2005, p. 47).

Outros autores como Magda Soares e outras obras de Paulo Freire, foram estudadas e contribuíram para refletirmos sobre a temática e os desafios da escola frente os enfrentamentos de alfabetizar em tempos de crise Sanitária- Covid-19.

Buscamos ao longo do Programa, conceber uma alfabetização que não fosse um ato mecânico, mas que estivesse conectado com a vida dos sujeitos, lhes possibilitando uma participação ativa em seus processos de aprendizagem.

Planejamento Dialógico

Os aspectos do planejamento educacional no PIRP, foram fundamentados de acordo com Padilha (2001), analisando que o espaço do espaço escolar é um espaço político, em que se deve propiciar uma formação cidadã como maneira de superar as injustiças sociais, pois é nesse espaço que o educando se adentra e conhece os desafios de estabelecer relações dialógicas.

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas "estratégias", a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades (PADILHA, 2001, p. 25, grifo do autor).

Nas aproximações do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro e em diálogos no encontro de formação do núcleo, foi indagado sobre o planejamento da escola sobre a data que se aproximava. Notamos a necessidade de intervenção após ouvirmos as professoras/preceptoras. Em suas narrativas, a confirmação a questão era pouco se discutida nas escolas três escolas, estando limitada ao Dia da Consciência Negra enquanto data comemorativa e mesmo assim, apresentando um trabalhado de maneira superficial e individual de acordo com a opção de cada professor, sem contemplar o envolvimento de toda comunidade escolar. Sendo assim, fomos orientados a pesquisar e a problematizar uma Pedagogia antirracista nas práticas de alfabetização do núcleo. Ação que culminou na elaboração de três diferentes projetos de intervenção. Foram apresentadas proposta que poderiam ser compartilhadas com a escola, e que pudessem ser contempladas em diferentes espaços-tempos da sala de aula, além do Dia da Consciência Negra. Nosso intuito não foi o

de apresentar uma receita pronta ou de apontar o que deve ser feito, e sim apresentar diferentes formas de contemplar a construção do projeto político da escola.

[...] respondida na entrega ao campo da pesquisa como um princípio ético e existencial de cuidado na busca por uma compreensão do ser. O rigor acadêmico da fenomenologia dá-se em um movimento intenso de ir e vir para descrever, compreender e interpretar o fenômeno. Princípios de um método de pesquisa que visa muito mais a compreender do que explicar (OLIVEIRA, 2020, p. 38)

Para Bicudo (2003), a atitude fenomenológica "[...] caracteriza-se pela autenticidade da experiência vivida, pelo esforço consciente de compreensão e interpretação dessa experiência, visando à lucidez sobre seu sentido e significado para si e para o outro; em níveis subjetivo, intersubjetivo e objetivo" (*Ibid*, p. 43).

Posteriormente, vivenciamos uma outra complexidade, os desastres naturais, enchentes na cidade de Santo Antônio de Pádua, provocadas pelo transbordamento do Rio Pomba (rio que atravessa a cidade). Momento de consternação em toda cidade. Muitos estudantes/residentes, professores e alunos das redes públicas, foram atingidos em diferentes graus. E aí, uma indagação: Como a escola trabalhava esse assunto? Como trabalhavam este fenômeno? E uma nova descoberta, o fenômeno das enchentes não era trabalhado como conteúdo na sala de aula em nenhuma das três escolas participantes do PIRP.

Uma escuta sensível dos fatos, nos levou a um outro movimento de intervenção. A orientadora do Núcleo apresentou-nos o livro é intitulado "Cacá e o rio Pomba" de (ALMEIDA; TISSI; PEREIRA, 2018). Livro infantil que conta exatamente a história do rio pomba e resalta a importância da preservação ambiental na vida de um rio. Assim, consideramos necessário e urgente trabalhar o fenômeno como conteúdo e currículo na alfabetização e compreensão do papel social da escola. As enchentes estão voltadas para a questões ambientais e sociais e altera a vida da cidade.

Diante do exposto nossa última ação no programa, foi analisar o Projeto Político Pedagógico das três escolas que integravam o núcleo, visando capturar os sentidos deste documento em meio a identificar os rumos do planejamento participativo e dialógico em contextos da prática social da alfabetização.

Considerações finais

Analisando os princípios do método fenomenológico, para analisar a gestão escolar em aspectos da gestão Pedagógica, a cada encontro, uma provocação e ao mesmo tempo, um envolvimento existencial como possibilidade e abertura de uma nova leitura da realidade (OLIVEIRA, 2020, p. 42).

Participar do PIRP no formato remoto foi uma experiência marcante em nossas trajetórias. Em uma crise sanitária que abalou todos os segmentos da sociedade, pudemos sentir de perto seus efeitos na educação enquanto educandas e educadoras. Enfrentamos muitos medos, angústias, ansiedade... mas acima de tudo quando nos reuníamos em grupo, ainda que pela tela fria de computadores/smartphones, a esperança persistia. E assim seguimos até o final do programa, pois o que nos motivava era o pensamento de que se não podíamos fazer tudo o que queríamos, podíamos fazer alguma coisa (FREIRE, 2001), e essa atitude já era um passo em direção a mudança para um mundo melhor (narrativa das autoras em setembro de 2022).

Importante destacar que na abordagem fenomenológica a percepção não ocorre de modo puramente subjetivo, mas sim no encontro entre o(s) sujeito(s) com o fenômeno, tal como postula Bicudo (2003), ao afirmar que: "Para a fenomenologia, a percepção não é subjetiva, interna ao sujeito, mas é encarnada na corporeidade do corpo-próprio, no encontro entre o ver e o visto [...]" (BICUDO, 2003, p. 39).

E assim, (des)velamos os sentidos da identidade docente e em meio a implementação de políticas educativas que poderá transformar a experiência no transcurso do tempo. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LAROSSA, 2002, p. 25 e 26).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcello Nocelle de; TISSI, Renata Nalim Basilio; PEREIRA, Thayná Machado. **Cacá e o rio Pomba**. Santo Antônio de Pádua, [s. n.], 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BAUMANN, Ana Paula Purcina; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. *In: IV CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE*, v. 1, n. 1, Goiânia, 2011, *Anais [...]*, Goiânia: NEPEFE/FE-UFG, 2011, p. 157 - 166.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 19-46.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. MEC, 2018.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, 2002, 7(2), 371-378.

FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/436>. Acesso em 10 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos. **Ser-gestor-escolar: experiência, escuta e dialógico**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 - (Guia da Escola Cidadã; v. 7).

SILVA. Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: histórias, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em 09 de jun. de 2022.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AÇÃO SOCIAL NO CUIDADO AOS IDOSOS

Alice Dantas de Medeiros¹, Jackson Rodrigues Damasceno²

RESUMO

Este trabalho apresenta a temática dos cuidados a idosos desenvolvidos a partir de um projeto de extensão na Faculdade Unirb. Tem como objetivo orientar cuidadores de idosos quanto aos procedimentos do cuidado da dor em idosos. Os discentes utilizaram a autonomia no planejamento, organização e execução para preparar cartilha de avaliação da dor nos idosos e a fazer as palestras para os cuidadores do Lar Franciscano Emma Barbetti. Foi utilizada a metodologia com etapas e ações para ser desenvolvidas. Os resultados foram satisfatórios quanto aos objetivos propostos no projeto.

PALAVRAS CHAVES: Extensão, Metodologia, Ensino

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é um dos pilares no ensino superior. Entre os seus papéis está a socialização e a democratização do conhecimento produzido pelas instituições de ensino superior.

A missão da Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) tem como balizador de sua essência a “Promoção da excelência da educação, contribuindo para a construção de um mundo igualitário, fraterno e libertário, dentro dos princípios sagrados da moral, da ética e da estética.” Através dos programas e projetos de extensão essa IES promove diálogo com a sociedade em que está inserida.

A metodologia de rede da Faculdade Unirb, possibilita a interlocução entre docentes e discentes de diferentes estados e cidades do nordeste brasileiro, com interações para promoção de conhecimentos complexos. Partindo dessa sistemática foi criada uma metodologia para a estrutura curricular que permite o discente a envolver-se com causas sociais, com o objetivo de aprendizados mais robustos.

¹ Faculdade Regional da Bahia, UNIRB

² Faculdade Regional da Bahia, UNIRB

Esse trabalho apresenta o projeto de extensão intitulado Cuidados com a dor em idosos de casas de longa permanência. Teve com propósito propor alterações de procedimentos visando promover ações positivas docuidado ao idoso; valorizar sua importância e os seus benefícios e observar a facilidade dos cuidadores ao identificar as dores dos idosos comajuda da escala de dor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de formação transdisciplinar está alinhado a interdependência orgânica do tripé ensino, pesquisa e extensão. Os planos de desenvolvimento institucional e o projetos pedagógicos dos cursos universitários utilizam como fundamenta na sua concepção esse referido tripé. O Plano Nacional de Educação (p.41) faz a seguinte referência sobre isso:

Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional.(PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, P.41)

Assim, as ações de extensão universitária proprõem a promoção do desenvolvimento da nação brasileira

A Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018, regulamenta as políticas de extensão no ensino superior brasileiro, estipulando o percentual de 10% da carga horária total da matriz curricular dos cursos para serem integralizados de forma obrigatória.

Durante sua passagem na universidade, o discente tem a obrigatoriedade de participar de atividades extensionistas. Através dessa resolutiva, é oportunizado que o processo de formação dos profissionais desenvolva algumas competências, como por exemplo agir com responsabilidade social para o empoderamento econômico, de forma a atender as características regionais.

METODOLOGIA – DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão aqui relatado foi desenvolvido no lar de longa permanência para idosos Lar Franciscano “E. Barbetti”, localizado em Alagoinhas, . Participaram 5 alunos, matriculados no curso de Enfermagem da Faculdade Unirb.

As atividades previstas no projeto de extensão foram planejadas e coordenadas em parceria com o docente da disciplina (mencionar o nome da disciplina e os alunos voluntários da ação. O planejamento foi realizado através de encontros virtuais entre o docente que assumiu a função de coordenador do projeto, e os alunos voluntários que foram os executores da atividade. Foram estabelecidas estratégias para viabilizar a execução do projeto supervisionado à distância.

O projeto foi desenvolvido tomando por base os princípios da interdisciplinaridade que, segundo Azevedo e Andrade (2008, p.1), “A interdisciplinaridade é o elo de ligação entre os profissionais do ensino, como forma de reciprocidade, de reflexão mútua, em substituição à concepção fragmentária do conhecimento, fazendo com que estes agentes do ensino tenham uma atitude diferenciada perante os obstáculos educacionais.” []

Em fevereiro de 2022, foi iniciado o projeto com o seu planejamento, sendo finalizado no mês de junho do mesmo ano. Foram 3 (três) fases para o projeto ser realizado. O planejamento do projeto entre a coordenação e os alunos voluntários foi a primeira fase. Isso foi realizado utilizando o recurso tecnológico de reuniões virtuais através do google meet para discutir objetivos, logística e execução das atividades.

A execução consistiu na segunda fase. Houve a visita ao lar de idosos Lar Franciscano “E. Barbetti. A Unirb Alagoinhas assinou termo de convênio com o lar de longa permanência possibilitando que os alunos voluntários fossem direcionados a execução da atividade. O Lar Franciscano Emma Barbetti, em Alagoinhas – Bahia, é uma sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter beneficente e assistência social e de inspiração cristã. Sua finalidade é a promoção de ações assistenciais as Idosas em situação de carência e desamparo familiar e, de modo especial, a velhice pobre e desamparada do município de Alagoinhas – conforme consta em seu Estatuto. Essa instituição foi fundada pelo sacerdote capuchinho Frei Leão Ricci (Frei Leão de Marotta), em 20 de setembro de 1971. Ele deu toda a assistência

material, moral e espiritual até a morte. Daí para cá, o pároco, o superior do convento, ou outro padre da comunidade capuchinha, continuam dando apoio moral e assistência religiosa. (LAR FANCISCANO EMMA BARBETTI, 2010).

A execução da atividade foi realizada através da coleta de utilizando de forma correta os instrumentos unidimensionais e multidimensionais, afim de promover alívio efetivo da dor e maior qualidade de vida à estes idosos, levando em consideração suas características e limitações. Com base nessas características, foi realizada uma pesquisa pelos alunos voluntários, visando promover um cronograma de atividades físicas, de acordo com as limitações de cada idoso. Foi necessário analisar os seguintes critérios para uma correta elaboração da atividade física: idosos com doenças crônicas, cadeirantes, Alzheimer e com câncer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos desenvolveram uma cartilha da dor contendo orientações aos cuidadores os seguintes aspectos: dimensões da dor, tolerância a dor, escala unidimensional representando escalas de identificação direta por meio de imagens, especificamente a escala visual analógica, mensuração e avaliação do sofrimento, vantagem da utilização da escala visual analógica, acompanhamento do quadro doloroso do idoso. Também está descrita na cartilha a Escala Comportamental em que o paciente é questionado sobre suas recordações sobre a dor.

Utilizando dos conceitos estudados sobre a escala da dor, foi possível comprovar a importância dessa escala e orientar os cuidadores quanto aos procedimentos e ações positivas, uma vez que a verificação da identificação do nível da dor apresenta facilidade ao se utilizar essa escala.

A Cartilha apresentada no local foi apresentada a Enfermeira local através de uma palestra sobre como poderia ser aplicada para que facilitasse seu trabalho no cuidado com as idosas, já que o tipo da escala de dor trabalhada tem algumas figuras que podem ser demonstradas o nível de dor e no local tem algumas idosas que não sabem ler.

Esse tipo de escala foi pensada para idosos de todas as idades e de qualquer nível de formação, pois tem alguns idosos que não foram alfabetizados, sendo assim ficaria mais difícil avaliar o nível de dor que ele(a) está sentindo naquele momento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem transdisciplinar foi aplicada nesse projeto de extensão, atendendo a demandas do ensino contemporâneo, impactando nos conhecimentos desenvolvidos pelos discentes e na ação social promovida.

A Faculdade Unirb consegue através do método utilizado em sua extensão universitária promover o desenvolvimento de competências aos alunos em processo de formação profissional, atendendo aos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Através da metodologia utilizada na extensão universitária da Faculdade Unirb, é possível aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, em que se inclui aspecto multidisciplinares.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, V. R. Intensidade da dor: por que avaliar? Como medir? 2019. Disponível em: <https://victorbarboza.com.br/medindo-intensidade-da-dor/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. Curitiba: Educar me Revista, 2008 <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200015>

METODOLOGIA COM PERFIL INOVADOR APLICADO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FACULDADE UNIRB

Alice Dantas de Medeiros¹, Weldon Bispo da Silva²

RESUMO

Este trabalho apresenta a temática da utilização da tecnologia no ambiente do ensino superior, como ferramenta de ensino em uma prática de extensão. Tem como objetivo mapear processos logísticos das doações realizadas em um lar de longa permanência para idosos. Os alunos usaram a autonomia para se organizarem em equipes e realizar as visitas e o projeto de propositivo ao DOCE LAR TERCEIRA IDADE. A metodologia utilizada foi a partir da definição de etapas e ações a serem realizadas. Os resultados alcançados foram exitosos diante do objetivo proposto.

PALAVRAS CHAVES: *Extensão, Metodologia, Ensino*

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior tem como um de seus pilares, no processo de formação, a integração com a sociedade. Nesse processo, a extensão tem o papel de democratizar e socializar o conhecimento gerado no ambiente acadêmico, para diversas realidades sociais, possibilitando trocas de valores e influências entre os atores envolvidos.

A Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) com a consciência de tornar real os princípios filosóficos do seu Plano de Desenvolvimento Institucionaln (PDI), o qual tem como missão institucional “Promoção da excelência da educação, contribuindo para a construção de um mundo igualitário, fraterno e libertário, dentro dos princípios sagrados da moral, da ética e da estética.”, desenvolve ações que promovem a interlocução da academia com a sociedade, através da extensão.

A Faculdade Unirb, atua na metodologia de rede, em que docentes e discentes de diferentes estados e cidades se comunicam e interagem com a finalidade de promoção de conhecimentos abrangentes e complexos. Assim, foi criada uma metodologia em que a estrutura curricular estimula o discente a envolver-se com causas sociais para buscar aprendizados e

¹ Faculdade Regional da Bahia, UNIRB

² Faculdade Regional da Bahia, UNIRB

melhorias através da extensão universitária.

A estrutura curricular contém carga horária específica para o discente se dedicar a projetos de extensão, conforme fundamentos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

O projeto de extensão que será apresentado nesse trabalho, é denominado como Fluxos Logísticos em lares de longe permanência para idosos. Teve com propósito possibilitar que os discentes vivenciem o desenvolvimento de estratégias, articulem conhecimentos e apliquem práticas técnicas e humanas para uma gestão harmônica em um lar de longa permanência para idosos, na cidade de Salvador, BA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino superior é movido pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão. Esses três elementos interagem entre si, contribuindo para a formação integral e transdisciplinar dos profissionais. Há uma interdependência orgânica entre esses três elementos que subsidiam os planos de desenvolvimento institucionais e os projetos pedagógicos dos cursos.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, P.41)

Assim, conforme o PNE as ações de extensão universitária devem promover ações que promovam o engrandecimento da nação.

As políticas de extensão no ensino superior são regulamentadas pela Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018. Nesse documento há a informação que as políticas de extensão devem integralizar 10% da carga horária da matriz curricular dos cursos. O discente tem portanto, a obrigatoriedade de participar de atividades extensionistas durante sua passagem na universidade. Essa determinação agrega no processo de formação dos profissionais pois há a

oportunidade de desenvolver competências de responsabilidade social e desenvolvimento econômico, de forma a atender as características regionais.

METODOLOGIA – DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão aqui relatado foi desenvolvido no lar de longa permanência para idosos Doce Lar Terceira Idade, localizado na Rua Maestro Lindembergue Cardoso, nº 12 – Itapuã, Salvador – BA, 41630-38. Participaram 3 alunos, matriculados no curso de Direito da Faculdade Unirb.

A atividade foi planejada e implementada pelos discentes envolvidos no projeto em parceria com a sua coordenadora. Para o planejamento da atividade de extensão foram realizados encontros da coordenação do projeto para definir estratégias que viabilizasse a execução da atividade supervisionada à distância.

O projeto foi desenvolvido tomando por base os princípios da interdisciplinaridade que, segundo Fazenda (2011, p.94), “será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude.” []

O projeto teve início em fevereiro de 2022, quando do seu planejamento, se estendendo até o mês de junho do mesmo ano, quando o artigo foi finalizado pelos alunos. A atividade ocorreu em três etapas. A primeira, foi o planejamento do projeto entre a coordenação e os alunos envolvidos. Isso ocorreu através de reuniões online em que se discutiu objetivos e operacionallização das atividades.

A segunda etapa foi a execução das atividades, em que os alunos fizeram visitas no Doce Lar Terceira Idade. A Unirb Salvador fez termo de convênio com o lar de longa permanência e os alunos foram encaminhados para essa instituição. Os discentes fizeram agendamento das visitas para conhecer as instalações da organização e para realizar entrevistas com os gestores. A terceira etapa foi a realização do diagnóstico em que foi relatado sobre o mapeamento do processo logístico

Referente as estratégias Metodológicas aplicadas cita-se: Exposição dialogada, com a finalidade reunir os pontos mais significativos e estabelecer comunicações que trazem

atualidade ao tema em cada conteúdo; Debate com um grupo de alunos frente a frente, representando opiniões diferentes em relação a um determinado tema; Aprendizagem baseada em projeto ou aprendizagem por projeto, uma abordagem pedagógica de caráter ativo que enfatiza as atividades de projeto e tem foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos organizaram um cronograma de visitas a ser cumprido com o objetivo de fazer o mapeamento logístico das operações no Doce Lar Terceira Idade. Os alunos se reuniram para desenhar o fluxo de observações durante a coleta de informações. Durante as visitas realizaram a descrição detalhadas dos processo de administração dos medicamentos, alimentação e rotina de atividades desenvolvidas com os idosos. Percebeu-se um fluxo contínuo desses processos, como poucos gargalhos, entre eles um que merece destaque é a dificuldade de participação dos familiares nas atividades promovidas pela instituição de longa permanência de idosos. Como ponto de melhoria há a necessidade de criar mecanimos que incentivem a maior interação dos idosos com seus familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do relato apresentado sobre o método utilizado na extensão na Faculdade Unirb, verificou-se que atende as necessidades do ensino contemporâneo por trazer uma abordagem transdisciplinar, quanto aos conhecimentos desenvolvidos.

O método utilizado na extensão da Faculdade Unirb possibilita ao discente desenvolver competências e habilidades necessárias para atuar na sua futura profissão. No Plano de Desenvolvimento da Faculdade Unirb existe a institucionalização dos princípios filosóficos e objetivos da extensão da forma como é realizada.

Assim, a UNIRB proporciona através desse projeto de extensão o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mais apurado, a partir de ações holísticas e multidisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de Dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** Um projeto em parceria. 5 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (1991). V. 13 Coleção Educar.

PERCEÇÃO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Alice Dantas de Medeiros ¹, Júlio Francisco Dantas de Rezende ², Paula Gonçalves
Serafini³

RESUMO

Este trabalho apresenta a temática de interdisciplinaridade no ambiente do ensino superior, na modalidade de ensino online. Tem como objetivo integração de conteúdos curriculares, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso, capacitando o estudante a um desempenho profissional que atenda as expectativas do mercado de trabalho, de acordo com o perfil estabelecido nas diretrizes curriculares do curso. Os resultados apresentados nesse trabalho provêm da metodologia de ensino interdisciplinar utilizada na disciplina TÓPICOS REGIONAIS EM GESTÃO, a qual propõe a realização de uma atividade investigativa transdisciplinar. Esta é elaborada por meio de uma pesquisa de campo, subsidiada por uma pesquisa bibliográfica e com orientação da docente da disciplina. Os resultados de aprendizagem dos alunos foram exitosas diante do objetivo proposto.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, metodologia, ensino superior

INTRODUÇÃO

Partindo dos princípios filosóficos da proposta pedagógica curricular (PPC) do curso de Administração da Faculdade Estácio de Natal, o qual se sustenta na interdisciplinaridade, inovação e empreendedorismo, o núcleo docente estruturante planejou, organizou e executou em parceria com a docente da disciplina Tópicos Regionais em Gestão, uma atividade interdisciplinar com os alunos do 8º período do curso. Conforme o plano de aula, a disciplina objetiva a integração de conteúdos curriculares, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso, capacitando o estudante a um bom desempenho profissional, de acordo com o perfil estabelecido nas diretrizes curriculares do curso.

Faculdade Estácio de Natal¹
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN²
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN³

A ementa da disciplina dispõe dos seguintes conteúdos: Novo cenário para a área de Gestão na Região: vocações regionais e o papel do Gestor no desenvolvimento da economia local. Perspectivas e desafios na Gestão de Pessoas. A inserção do profissional de Gestão no mercado local.

O mercado das pequenas e médias empresas (PME) na região. Assim, o aluno é colocado em contato com o intercâmbio de conhecimentos teóricos, práticos e regionalizados.

A atividade interdisciplinar realizada utilizou conhecimentos adquiridos durante o curso, com o objetivo de alinhá-los com o ambiente das organizações, construindo um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Objetivou-se com essa atividade, apresentar um método que conseguisse de forma eficaz, atender e entender as necessidades do ensino contemporâneo, o qual exige uma maior interação entre os conhecimentos ministrados e o meio em que o profissional irá atuar, a fim de que o educando desenvolva as competências e habilidades necessárias a sua profissão.

Este trabalho visa ainda propiciar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem que possibilite-os desenvolver competências exigidas na formação do gestor num contexto organizacional prático, pois qualquer conhecimento, por mais apurado que seja, só faz sentido quando ligado à nuances reais, e se possível, agrupados a partir do pensamento holístico e multidisciplinar. Isso facilita o entendimento dos processos, procedimentos e problemáticas diagnosticadas, capacitando-os à estudá-las, analisá-las e propor soluções.

A pesquisa tem como objetivo de estudo o fenômeno organizacional, uma vez que se trata do universo para o qual o profissional da área de gestão deve se capacitar para atuar, de forma ética e competente a atender as suas necessidades, assim como as da sociedade a que pertence. Portanto, tendo que lidar com as mais variadas adversidades, aspectos e conjunturas, inclusive com aquelas que extrapolam as fronteiras da organização, mas que são de extrema relevância para o sucesso do todo, ou seja, do profissional, da organização, e ainda da sociedade

O projeto foi desenvolvido tomando por base os princípios da interdisciplinaridade que, segundo (FERNANDES, 2018, p. 80) “é compreendida como possibilidade de uma reflexão mais adequada sobre o ser humano e suas relações, seja consigo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo”

A vivência possibilitou, ainda, o desenvolvimento de competências como trabalhar em equipe, planejamento e organização que possibilitaram a análise crítica do seu contexto profissional e social. O projeto interdisciplinar realizado teve como objetivo permitir que aos

alunos, tivessem suas potencialidades técnicas e comportamentais desenvolvidas, contribuindo ao processo de formação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino superior passa por uma revisão permanente sobre os conceitos que o permeiam. Especificamente, os propostos pedagógicos na área de negócios vem passando por transformações profundas. Magaldi e Salibi Neto (p.141, 2018) afirmam que “A nova filosofia de aprendizagem deve se dedicar a preparar o aluno para pensar, refletir, desenvolver raciocínio crítico, gerar conexões com base no conhecimento explícito. É pura perda de tempo ensinar aquilo que o aluno já tem à sua disposição e pode dominar autonomamente”

Experiências diferenciadas que possibilitem o discente vivenciar aprendizados partindo de uma prática, criam canais de aprendizagem com foco na transformação de competências dos alunos. O desenvolvimento de novos líderes contextualizados ao mundo VUCA.

No mundo VUCA precisamos dizer não à ortodoxia, pensar sem a caixa (e não apenas fora dela), não dogmatizar soluções e ser criativo diante das incertezas. Uma das mais importantes competências segundo o Fórum Econômico Mundial para os líderes de 2020 é justamente solucionar problemas complexos. E não é por acaso. Os desafios serão cada vez mais difíceis de entender e resolver e não serão com fórmulas do passado que isso vai acontecer. Precisaremos de um pensamento menos linear, mais disruptivo e com relações ter dependentes entre as pessoas. (ELIAS, MARCELO, 2019)

Nesse novo momento do mundo dos negócios, os processos de aprendizagem devem ser fundamentados cada vez mais em atingir objetivos assim, e sua estrutura ser delineada para isto. Só assim, os líderes que estarão a frente das organizações, em um mundo disruptivo, conseguirão promover o desenvolvimento necessário.

Segundo Harari (p.230, 2018) “Atualmente, é enorme a quantidade de escolas que se concentram em abarrotar os estudantes de informação. No passado isso faria sentido, porque a informação era escassa, e mesmo o lento gotejar da informação existente era repetidamente bloqueado pela censura.” O mesmo autor afirma que nos dias atuais com a quantidade exacerbada de informações disponíveis, o modelo de ensino fundamentada em compartilhar

conteúdo ao invés de focar no desenvolvimento de competências é uma forma descontextualizada de aprendizagem.

METODOLOGIA - DESENVOLVIMENTO

O projeto interdisciplinar foi desenvolvido pelos discentes dos cursos de Administração e Recursos Humanos da Faculdade Estácio de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A ementa da disciplina com propostos interdisciplinares foi conduzido no modelo online, com aulas de duração de 2,5 horas semanais, nas terças-feiras. No primeiro encontro, os alunos foram orientados sobre os objetivos, normalização, avaliação, cronograma de prazos e orientações da atividade a ser realizada em equipe. Também constava no projeto que continha essas informações, os apêndices dos roteiros de observação da caracterização da empresa, cenário da área de gestão na região, roteiro de entrevista com gestor na perspectiva e desafios da gestão de pessoas, questionário a ser aplicado aos funcionários da empresa sobre as perspectivas e desafios da gestão de pessoas, roteiro de entrevista para o gestor quanto ao mercado das pequenas e médias empresas da região e o questionário a ser respondido pelos clientes da empresa em que cada grupo iria realizar o trabalho.

O objetivo geral do projeto foi estabelecer relações entre as competências desenvolvidas durante o curso com as possibilidades de atuação profissional na região, através de novos negócios ou organizações já estabelecidas, e o desenvolvimento sustentável local.

A metodologia utilizada fundamentou-se na estrutura de um projeto de ABP (BENDER, 2014, p.18-19). Nesse modelo é definido um assunto, pergunta feita pelo âncora, explicação da situação-problema, tarefas a serem cumpridas, necessidades dos alunos, artefatos previstos.

Descrevendo essa estrutura metodológica, os grupos foram orientados sobre o cumprimento de etapas a cada aula. A metodologia das aulas funcionaram assim: os discentes recebiam as instruções sobre o conteúdo a ser desenvolvido mediante as informações coletadas na empresa. Durante a aula seguinte apresentavam os resultados de suas pesquisas e a docente fazia as orientações de ajustes sobre o conteúdo. As equipes faziam suas arguições e os demais colegas podiam interagir e entender como os demais estavam desenvolvendo suas práticas, contribuindo ao aprendizado de todos.

A avaliação ocorreu de forma contínua, com a oportunidade dos discentes irem sendo corrigidos durante todo o processo de construção do diagnóstico interdisciplinar. Os critérios avaliativos foram alcance de objetivos propostos, argumentação coerente e transdisciplinar, clareza na exposição das ideias e capacidade de defesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao término da disciplina, 17 discentes responderam a um formulário no forms para avaliar o aprendizado na disciplina interdisciplinar. Destes 52,9% são público feminino e 47,1% público masculino; 88,2% desenvolvem atividade profissional remunerada; 52,9% tem mais de 5 anos de experiência no mercado de trabalho e 41,2% possuem entre 1 e 5 anos de experiência no mercado de trabalho. Os resultados serão discutidos adiante.

Conforme o gráfico 01, os discentes perceberam ter desenvolvido muito bem e extremamente bem, competências durante a disciplina para que possam atuar no mercado de trabalho.

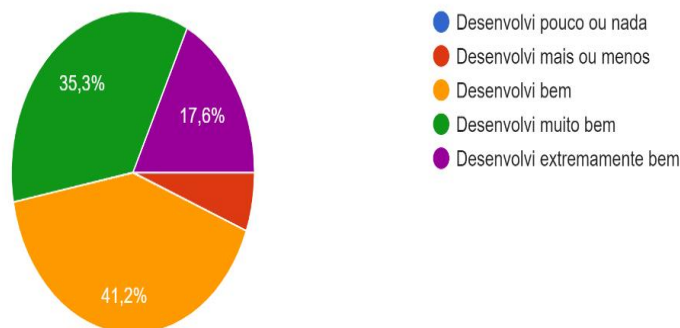


GRÁFICO 01: PARTICIPAR DESSA DISCIPLINAR ME PREPAROU PARA ATUAR NA ÁREA QUE ATUO OU PRETENDO ATUAR PROFISSIONALMENTE

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

Conforme o gráfico 02, a metodologia utilizada na disciplina permitiu que os discentes desenvolvessem a capacidade de lidar com situações novas.

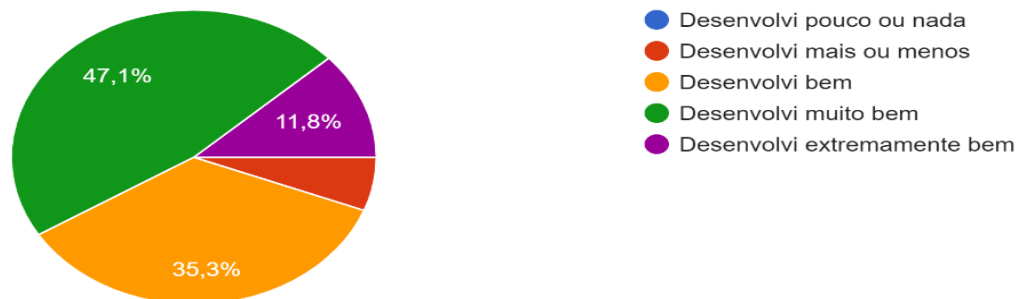


GRÁFICO 02: CAPACIDADE PARA LIDAR COM SITUAÇÃO NOVAS

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

Conforme o gráfico 03, desenvolveram a competência de assumir responsabilidades por suas próprias ações.



GRÁFICO 03: ASSUMIR RESPONSABILIDADES POR MINHAS AÇÕES

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

No gráfico 04, está ilustrado que a metodologia utilizada na disciplina permitiu que os discentes desenvolvessem a competência de ter iniciativa em procurar oportunidades de crescimento pessoal e profissional.



GRÁFICO 04: OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

No gráfico 05, os discentes revelaram que a metodologia da disciplina possibilitou observar diferentes maneiras de fazer as coisas.

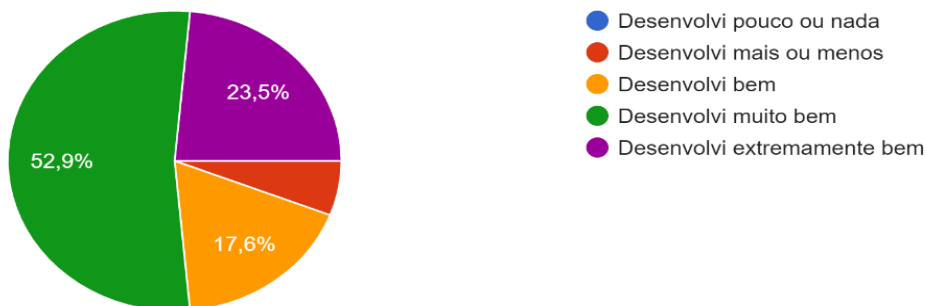


GRÁFICO 05: OBSERVAR DIFERENTES MANEIRAS DE FAZER AS COISAS

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

No gráfico 06, é visualizado que os discentes tiveram a oportunidade de aprender nova habilidades , e no gráfico 07, que puderam extrair o melhor de suas habilidades.



GRÁFICO 06: APRENDER NOVAS HABILIDADES

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

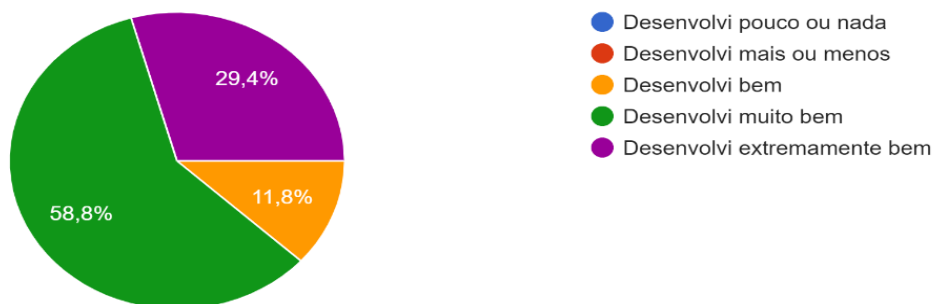
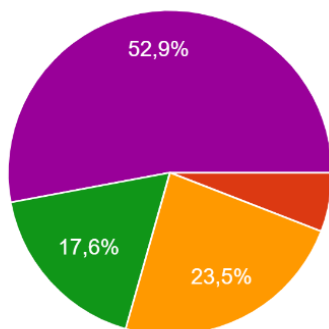


GRÁFICO 07: EXTRAIR O MELHOR DAS NOVAS HABILIDADES

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

No gráfico 08, os alunos apresentaram que a metodologia aplicada na disciplina permitiu que conseguissem superar obstáculos.

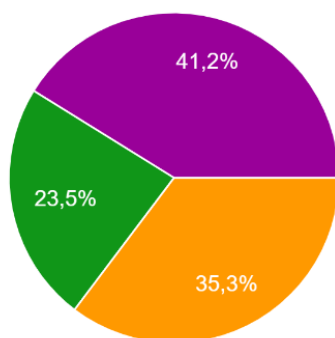


- Desenvolvi pouco ou nada
- Desenvolvi mais ou menos
- Desenvolvi bem
- Desenvolvi muito bem
- Desenvolvi extremamente bem

GRÁFICO 08: SUPERAR OBSTÁCULOS

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

O gráfico 09 demonstra que os discentes desenvolveram a competência da autoconfiança, através da metodologia utilizada na disciplina.

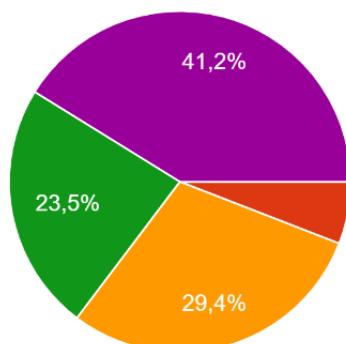


- Desenvolvi pouco ou nada
- Desenvolvi mais ou menos
- Desenvolvi bem
- Desenvolvi muito bem
- Desenvolvi extremamente bem

GRÁFICO 09: CONFIAR EM MIM MESMO

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

No gráfico 10 é possível verificar que os discentes tiveram a oportunidade de desenvolver a competência do trabalho em equipe, através da metodologia utilizada na disciplina.



- Desenvolvi pouco ou nada
- Desenvolvi mais ou menos
- Desenvolvi bem
- Desenvolvi muito bem
- Desenvolvi extremamente bem

GRÁFICO 10: TRABALHO EM EQUIPE

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

O gráfico 11 demonstra que os discentes desenvolveram a competência de defender suas ideias, propostas e argumentos, através da metodologia utilizada na disciplina.

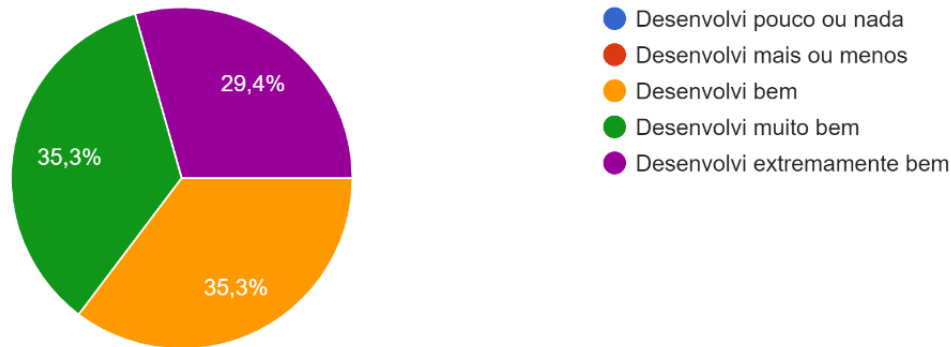


GRÁFICO 11: DEFENDER O QUE ACREDITO

Fonte: Dados coletados em Dezembro de 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises apresentadas há evidências que a metodologia interdisciplinar desenvolvida promoveu o desenvolvimento de competências requeridas na formação de futuros gestores organizacionais, dentre elas o trabalho em equipe, autoconfiança, superação de obstáculos, iniciativa em procurar novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Os alunos, conforme os dados obtidos na pesquisa possuem o sentimento de estarem preparados para atuar no mercado de trabalho, a partir da metodologia interdisciplinar aplicada durante as aulas.

A metodologia interdisciplinar desenvolvida na disciplina, conseguiu atender e entender as necessidades do ensino contemporâneo de forma eficaz. Permitiu interação entre os conhecimentos ministrados e o ambiente de mercado que o discente vai atuar profissionalmente, possibilitando desenvolver competências e habilidades necessárias para sua atuação profissional.

Permitiu-se aos discentes vivenciar um processo de ensino-aprendizagem que permitiu desenvolver pensamento holístico e multidisciplinar, de forma que pudessem ter facilitado a compreensão dos processos, procedimentos e problemáticas diagnosticadas, desenvolvendo-os para o raciocínio analítico e proposição de soluções.

REFERÊNCIAS

Livros:

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014

MAGALDI, Sandro; SALIBI NETO, José. **Gestão do amanhã: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª revolução industrial.** São Paulo: Editora Gente, 2018.

ELIAS, Marcelo. E-Book: As novas competências essenciais para o Mundo Vuca. Disponível em: <https://marcelodeelias.com.br/e-book-as-novas-competencias-essenciais-para-o-mundo-vuca/>. Acesso em 07 de abril de 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018

O CONTEXTO ESCOLAR DOS PACIENTES COM CÂNCER INFANTOJUVENIL ATENDIDOS EM UM CÂNCER CENTER

Luana Otoni Blanc¹, Juliane Aparecida Lima dos Santos², Maria Alice Santos Rocha³

RESUMO

O câncer infantojuvenil está relacionado a um grupo de diversas doenças que possui proliferação descontrolada de células anormais em comum, que pode ocorrer em qualquer segmento do organismo. Os efeitos colaterais do tratamento oncológico são responsáveis por interferir na educação dessas crianças e adolescentes. Nesse contexto, a classe hospitalar é responsável por manter o vínculo da criança e do adolescente com a escola de origem durante o processo de hospitalização e é responsável pela reinserção escolar do aluno/paciente. O objetivo proposto é conhecer e compreender a prática pedagógica aplicada em um Câncer Center, para as crianças e adolescentes em tratamento oncológico. Trata-se de um estudo descritivo, com análise dos dados de caráter qualitativo. Conhecer o contexto pedagógico dos pacientes pediátricos oncológicos permite aos profissionais, que atuam na oncologia pediátrica, ampliar o conhecimento desse ramo, e melhorar a prática pedagógica voltada a essa população.

Palavras-chave: Oncologia, Pediatria, Ensino.

INTRODUÇÃO

O câncer infantojuvenil corresponde a um grupo de várias doenças que têm em comum a proliferação descontrolada de células anormais, e que pode ocorrer em qualquer local do organismo. Diferentemente do câncer do adulto, o câncer infantojuvenil geralmente afeta as células do sistema sanguíneo e os tecidos de sustentação, sendo as leucemias (que afetam os glóbulos brancos), as que atingem o sistema nervoso central e os linfomas (sistema linfático) os mais frequentes (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, 2021).

Assim como nos países desenvolvidos, no Brasil, o câncer já representa a primeira causa de morte (8% do total) por doença entre crianças e adolescentes de 1 a 19 anos (INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER, 2019). Com a evolução do tratamento do câncer infantojuvenil nas últimas décadas, houve um aumento nas chances de cura e sobrevida. Atualmente, estima-se

¹ Hospital A.C.Camargo Cancer Center, São Paulo, SP, Brasil.

² Hospital A.C.Camargo Cancer Center, São Paulo, SP, Brasil.

³ Hospital A.C.Camargo Cancer Center, São Paulo, SP, Brasil.

que 80% das crianças e adolescentes com câncer podem ser curados se forem diagnosticados precocemente e a doença for tratada em centros especializados (SÁ, SILVA e GÓES 2019).

O processo de descoberta de uma doença grave como o câncer para uma criança ou adolescente, simboliza transformações significativas para a sua vida e de seus familiares, como as idas com maiores frequências para o hospital, consultas, internações, exames e procedimentos médicos. Nesse contexto, nota-se que essa criança ou adolescente passa a conviver com limitações e há uma ruptura no convívio social, uma vez que existe esse afastamento dos momentos de lazer e de educação desde a confirmação do diagnóstico até o tratamento (PASSEGGI, ROCHA e RODRIGUES 2018).

Nesse cenário, encontra-se a classe hospitalar como uma forma de minimizar os danos ocasionados pelo afastamento escolar. Esse ambiente proporciona um atendimento educacional a crianças e adolescentes hospitalizados, em casas de apoio ou em tratamento domiciliar, visando suprir essas perdas e, possibilitar locais e oportunidades de ensino-aprendizagem (MENZANI, REGUEIRO e LEIVA 2017).

O paciente pediátrico com câncer encontra-se na fase de desenvolvimento escolar, dessa forma necessita de acompanhamento pedagógico no hospital para não ser prejudicado quanto às habilidades cognitivas e motoras, além de outros prejuízos que a doença ou até mesmo o tratamento pode ocasionar. Assim, essa pesquisa surge para apresentar e compartilhar a prática pedagógica ofertada às crianças e aos adolescentes internados e assistidos no A.C. Camargo Cancer Center localizado na cidade de São Paulo.

Para melhor delineamento, o objetivo geral proposto é conhecer e compreender a prática pedagógica aplicada em um Câncer Center, para as crianças e adolescentes em tratamento oncológico. E como proposta dos objetivos específicos descreverá a história da pedagogia dessa instituição hospitalar; A importância do pedagogo nesse contexto hospitalar será identificar as habilidades e competências necessárias para atuação na equipe multiprofissional. Ao aprofundar nas perspectivas supracitadas, acreditamos ampliar a compreensão e inter-relação dos fenômenos da prática educativa para outros profissionais, e auxiliar na melhora no processo de formação das crianças que enfrentam o câncer.

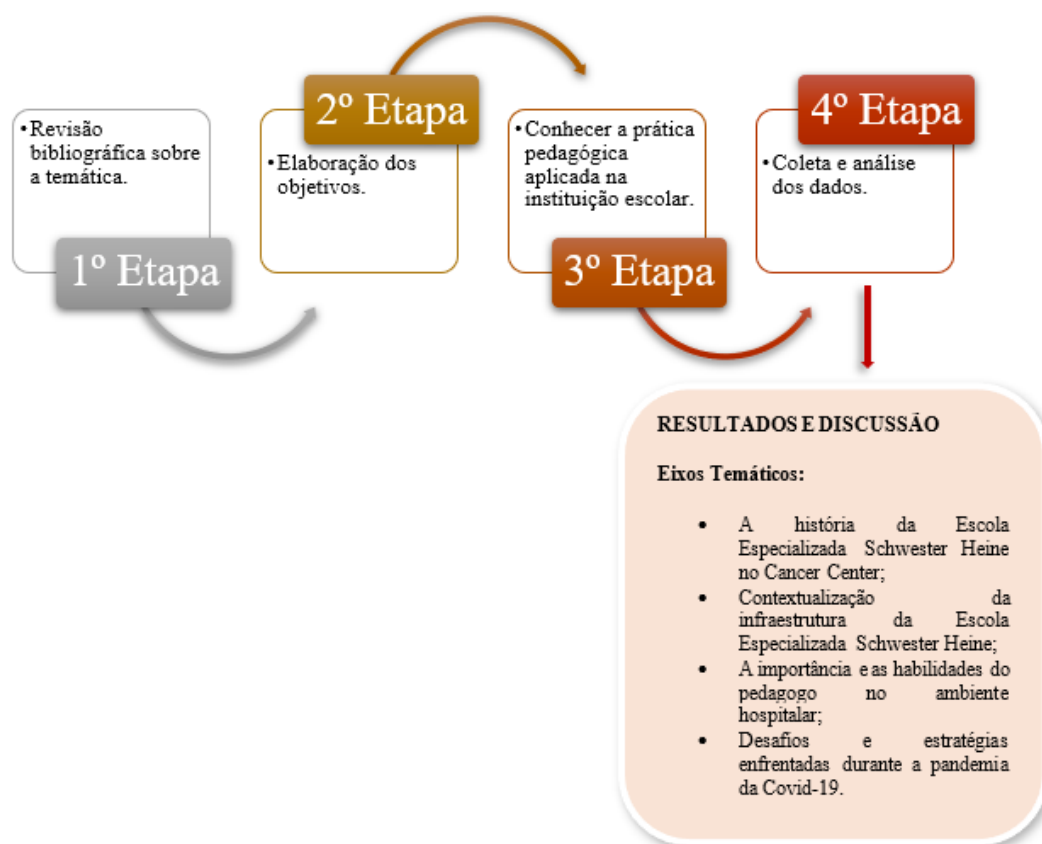
MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, com análise dos dados de caráter qualitativo. A pesquisa descritiva traz como características a exposição de uma determinada população ou fenômeno sem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve (MINAYO, 2007). O trabalho foi elaborado entre março e setembro de 2022, e desenvolvido como pesquisa exploratória-descritiva, que procurou melhor compreensão sobre a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar. Para tal, foram realizados acompanhamentos diretos, levantamento de dados na prática pedagógica e análise dos documentos da Classe Hospitalar do A.C. Camargo Cancer Center.

O cenário do estudo trata-se de um hospital de grande porte e privado, fundado em 1953 e atualmente lidera o conhecimento científico sobre oncologia, além de um centro de referência internacional em ensino, pesquisa e tratamento multidisciplinar. Essa pesquisa seguiu as diretrizes, e as normas regulamentadoras de pesquisa em seres humanos. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética, conforme o número de CAAE: 53833321.0.0000.5432.

O estudo está dividido em um fluxograma com quatro etapas, conforme apresentado na figura 1. A primeira contou com a revisão bibliográfica sobre a temática. Em seguida desenvolvida a segunda etapa com elaboração dos objetivos. A terceira e última etapa contemplou o conhecimento da prática pedagógica aplicada na instituição escolar. Na quarta etapa realizou-se a coleta e análise dos dados. Essa etapa contribuiu para a elaboração e organização dos resultados em eixos temáticos como: A história da Classe Hospitalar denominada Escola Especializada Schwester Heine do A.C. Camargo Cancer Center ; Contextualização da infraestrutura da Escola Especializada Schwester Heine; A importância e as habilidades do pedagogo no ambiente hospitalar; e Desafios e estratégias enfrentadas durante a pandemia da Covid-19.

Figura 1- Fluxograma do Estudo



Fonte: Dados pesquisa, São Paulo, Brasil (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção foi subdividida e organizada em três eixos de forma a facilitar a compreensão do leitor. Os conteúdos abordados em cada eixo foram classificados de acordo com a convergência dos assuntos. Os eixos são: A história da Escola Especializada Schwester Heine no Cancer Center; Contextualização da infraestrutura da Escola Especializada Schwester Heine; A importância e as habilidades do pedagogo no ambiente hospitalar; e Desafios e estratégias enfrentadas durante a pandemia da Covid-19.

A história da Escola Especializada Schwester Heine no Cancer Center

A Escola Especializada Schwester Heine foi fundada por Carmen Annes Dias Prudente, jornalista e esposa de Antônio Prudente Meireles de Moraes, fundador do hospital na década de 1950, e por Maria Genoveva Vello, até então professora da Secretaria da Educação em 15 de outubro de 1987, com o objetivo principal de minimizar o impacto do tratamento do câncer infantojuvenil e relacionar a educação com bases do currículo, além do lúdico, a humanização e o acolhimento de todos que estão envolvidos no processo do escolar enfermo (SANTOS et al, 2022).

Segundo Barbosa e Gimenes (2017, p. 166), essa foi à primeira instituição escolar inserida em um hospital privado oncológico brasileiro e que até o ano de 1987, as crianças e adolescentes não tinham uma rede de apoio de atividades lúdicas e pedagógicas inseridas no hospital.

Atualmente, o que assegura o atendimento educacional nos hospitais são os direitos conquistados no decorrer desses anos de sua fundação como, por exemplo, a Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que garante o atendimento pedagógico durante o período de internação e tratamento de saúde do estudante da educação básica, em regime hospitalar, por tempo prolongado.

A Escola Especializada Schwester Heine completará 35 anos em 2022 e foi à primeira escola criada em uma instituição hospitalar privada do país, se tornando referência nacional na Pedagogia Hospitalar. Sua localização é na unidade pediátrica da instituição, mas caso a criança não tenha condições físicas ou psíquicas para comparecer à sala de aula, os professores se dirigem até os alunos. Mas antes de realizarem esse acompanhamento no leito, acordam com os familiares de forma que a criança não deixe de ser assistida (A.C.CAMARGO CANCER CENTER, 2022).

Esse acompanhamento cumpre com o instituído pela Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995, no qual a criança e adolescente tem direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar.

Com a atual coordenação, a escola conta com 08 (oito) professores da rede pública Municipal e Estadual, da educação básica, que atendem aos alunos nos períodos matutinos e

vespertinos de segunda a sexta-feira. Além da rede de apoio, com voluntários especializados em psicopedagogia e psicologia.

Os educadores ministram as aulas, com um projeto pedagógico especialmente desenvolvido para os alunos durante o tratamento oncológico. O objetivo é valorizar a formação das crianças e dos adolescentes e também ajudá-los no retorno e reintegração ao convívio escolar, após a recuperação da saúde e dias de muitas incertezas. A iniciativa é desenvolvida em conjunto com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação e abrange da educação infantil ao ensino médio (A.C.CAMARGO CANCER CENTER, 2022).

Contextualização da infraestrutura da Escola Especializada Schwester Heine

Além disso, a Classe Hospitalar conta também com uma brinquedoteca e sala de informática para os seus alunos, cumprindo também a Lei 11.104 de 21 de março de 2005. Em 2021, foram realizados 6.487 atendimentos pedagógicos entre atendimentos online e presencial, garantindo assim a continuidade dos estudos, contribuindo para o regresso e reintegração ao convívio escolar dos alunos, sempre por meio de metas traçadas com o intuito de minimizar os prejuízos educacionais que o tratamento pode causar (A.C.CAMARGO CANCER CENTER, 2022).

O atendimento das crianças e jovens é realizado em diversos locais, as salas de aulas localizam-se nos dois principais ambientes de atendimento pediátrico do hospital: Internação e Ambulatório. Na internação, os estudantes são atendidos durante todo seu período de hospitalização. Quando a doença não permite que ele vá até o espaço físico da escola, o professor faz o atendimento no leito e o Ambulatório possui salas de aula para realização das atividades, podendo ser agendadas ou não, além do atendimento remoto que surgiu após a pandemia do COVID-19 (A.C.CAMARGO CANCER CENTER, 2022).

No caso de crianças e adolescentes que se encontram na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), isolados por doenças infectocontagiosas, Quimioterapia ou Emergência, o atendimento é baseado em suas necessidades, através do deslocamento do docente até o leito, para que o aluno/paciente não tenha prejuízo (A.C.CAMARGO CANCER CENTER, 2022).

A importância e as habilidades do pedagogo no ambiente hospitalar

O papel do pedagogo no contexto hospitalar e domiciliar são diferentes do ambiente da escola regular, o contexto da escola regular é uma abordagem pedagógica coletiva e entre

docente e discente, já no contexto hospitalar e ou domiciliar o docente articula diretamente com o discente, família e profissionais da área da saúde, além da mediação de outros profissionais da escola de origem do escolar enfermo. Nesse contexto, permite garantir a continuidade dos estudos contribuindo para seu regresso e reintegração ao convívio escolar (SILVA e WELLICHAN, 2018).

É fundamental que pedagogos e licenciados em determinadas temáticas, como exemplo, língua portuguesa ou matemática atuem diretamente no ambiente hospitalar, para conduzir crianças e adolescentes aos estudos, que por motivo de enfermidade tiveram suas aulas interrompidas (SILVA e LOPES, 2022).

Os educadores além de atender o currículo, para que o aluno-paciente não se sinta “atrasado” em comparação aos seus colegas ao retornar para a escola regular, deverá se preparar para atender propostas pedagógicas lúdicas, para minimizar as condições que os enfermos enfrentarão no decorrer da sua permanência no hospital. Esse atendimento tanto do currículo vinculado à escola de origem ou atividades lúdicas da criança ou do adolescente hospitalizado, deverão ser registradas e compartilhadas com a escola de origem do escolar em tratamento, assim o compartilhamento do processo de ensino e aprendizagem será continuado após a melhora da saúde do escolar (SILVA e WELLICHAN, 2018).

Com relação às atividades lúdicas, o planejamento dessas ações deve ser realizado durante o atendimento ao aluno-paciente e um direcionamento as melhores práticas pedagógicas e fundamentadas com objetivos educacionais de aprendizagem ligadas a Taxonomia de Bloom, esses objetivos estão centrados em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, elaborado assim, um plano de ensino com estratégias de ensino flexíveis de acordo com o perfil de cada estudante (LARKIN e BURTON, 2008).

Assim, o pedagogo que atua diretamente com estudantes em condições de saúde desfavoráveis, precisam introduzir estratégias educacionais que possam minimizar o sofrimento do escolar enfermo e articular estratégias que serão direcionadas de forma lúdica e humanizada e dar condições para a continuação dos estudos que eram realizados antes da enfermidade da criança ou do adolescente, além disso, a escuta ativa e a empatia deverá ser uma premissa para o atendimento nessa modalidade, portanto mais uma das diversas atribuições do pedagogo no

contexto não escolar, direcionado ao ambiente hospitalar ou domiciliar (SILVA e WELLICHAN, 2018).

Desafios e estratégias enfrentados durante a pandemia da Covid-19

Durante a pandemia da Covid-19 houve um aumento significativo no número de atendimentos pedagógicos, que anualmente antes da pandemia tinham a média de 3.257 atendimentos, esse número foi destinado ao ano de 2019 que era apenas presencial e com a criação do ensino remoto, durante a pandemia, no ano de 2020 foram 5.517 e em 2021 6.487 atendimentos destinados a alunos/pacientes que não conseguiram comparecer às aulas devido à suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do Brasil, inclusive na Classe Hospitalar.

Para obtenção dos dados, 8 professores foram convidados, sendo 87,5% do sexo feminino e 12,5% do sexo masculino, com idade média acima de 40 anos e com média de experiência de atuação na instituição acima de 4 anos.

Em relação às mudanças na rotina dos alunos/pacientes e professores ocasionada pela pandemia do Covid-19, evidenciou-se o ensino à distância, flexibilização nos horários de atendimento, maior participação dos familiares nos estudos e aumento da jornada dos professores.

Sobre os maiores desafios encontrados pelos professores, encontra-se a adaptação às plataformas digitais, criatividade para elaborar atividades lúdicas à distância e falta de acesso à internet pelos alunos/pacientes. No que tange às estratégias utilizadas pelos profissionais para continuar com as aulas, a resposta foi unânime, todos referiram o uso de plataformas digitais para comunicação, criação de grupos e envio de atividades pedagógicas.

CONCLUSÃO

Conhecer o contexto pedagógico dos pacientes pediátricos oncológicos permite aos profissionais, que atuam na oncologia pediátrica, ampliar o conhecimento desse ramo, e melhorar a prática pedagógica voltada a essa população. A escola em âmbito hospitalar deve ser um ambiente de acolhimento, e desenvolvimento para as crianças e adolescentes durante a internação. Diante disso, é importante salientar que há ainda necessidade de desenvolver mais estudos voltados a essa área, com objetivo de promover o benefício da educação durante o enfrentamento do câncer.

REFERÊNCIAS

A.C.CAMARGO CANCER CENTER. **Escola Especializada Schwester Heine**. Disponível em: <https://www.accamargo.org.br/pacientes/apoio-ao-paciente-e-ao-familiar/escola-especializada-schwester-heine>. Acesso em: 12 set. 2022.

BARBOSA, A. S.; GIMENES, P. A. C. Desafios e conquistas da pedagogia hospitalar: a contribuição pedagógica no processo de aprendizagem da criança hospitalizada em tratamento oncológico. **Nucleus**, v. 14, n. 2, p. 161-173, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Saúde. **Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. 25 mar. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução Nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. 17 out.1995

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). Infantojuvenil. *In*: INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). **Tipos de câncer**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional do Câncer, 2021. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/tipos-de-cancer>. Acesso em: 28 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). Estimativa. *In*: INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (Brasil). **Estimativa/2020: incidência de câncer no Brasil**. [Brasília, DF]: Instituto Nacional do Câncer, 2019. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/estimativa>. Acesso em: 28 jul. 2022.

LARKIN, Brenda G, BURTON Karen J. Evaluating a case study using Bloom's Taxonomy of Education, **AORN Journal**, v.88, n.3, p. 390-402, set.2008.

MENZANI, Rosana Maria; REGUEIRO, Elisa Maria Gatti; LEIVA, Juliene de Cassia. Ser criança na classe hospitalar: a dimensão psicológica na interface educação e saúde. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, São Paulo, v.20, n.1, p. 106-120, jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

SÁ, Ana Carla Silveira de; SILVA, Aline Cerqueira Santos Santana da; GÓES, Fernanda Garcia Bezerra. Diagnóstico do Câncer Infantojuvenil: o caminho percorrido pelas famílias. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v.11, n. 5, p. 1180-1187, out./dez. 2019.

SANTOS, Juliane Aparecida Lima dos; CAMARGO, Alessandra Batochi de; LISBOA, Andréa Mondejas; ROCHA, Carla Tagliaferro; ESTEVAM, Celina; LATTERZA, Eliane; CASSIANO, Gislene Pereira; PALADINI, Renato dos Santos; CARNEIRO, Tatiana Campos. Desafios do ensino remoto para crianças e adolescentes com câncer em tempos de pandemia pelo COVID-19 no contexto da educação hospitalar: estudo de caso. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, v.22., p. 1-6, jun. 2022.

SILVA, Andréa Cristina de Souza; LOPES, Mario Marcos. A atuação do pedagogo na área hospitalar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 7, p. 201-209, 2022.

SILVA, Danielle Silva Pinheiro; WELLICHAN, Cássia Aparecida Magna. Pedagogia Hospitalar: Uma Questão De Novos Horizontes Para O Pedagogo. **Educação Em Foco**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 146–173, set./dez. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; RODRIGUES, Senadaht Baracho. Olhares cruzados sobre a classe hospitalar: legislação brasileira e percepção da criança hospitalizada. **Journal of Education**, v.6, n.2, p. 123-138, jun. 2018.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA PELO OLHAR DO PROFESSOR SUPERVISOR: “NARRATIVAS INAUGURAIS”

Álida Angélica Alves Leal, Camila Augusta Ávila Oliveira, César Carlos da Cruz

RESUMO

O trabalho tem como objetivo investigar uma experiência de acompanhamento de estágio supervisionado da licenciatura pelo olhar do docente supervisor. De modo específico, analisamos alguns aspectos e dimensões desta experiência por meio das narrativas de um professor de Geografia da Rede Pública Estadual de Ensino no município de Belo Horizonte/MG, que, durante o primeiro semestre de 2022, supervisionou um estágio pela primeira vez em seus 11 (onze) anos na docência. Neste estudo, nos aproximamos do que nomeamos de “narrativas inaugurais” sobre ser co-formador docente. A metodologia adotada consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada com o professor, além do uso de relatórios e outros registros redigidos pela estagiária e pela orientadora de estágio no período analisado. Procedeu-se à análise de conteúdo categorial dos dados. O estudo revela, dentre outros aspectos, uma interpretação por parte do docente supervisor acerca de seu papel enquanto co-formador docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Formação inicial de professores, Formação continuada de professores.

INTRODUÇÃO

Os desafios no processo de formação docente são dos mais diversos e se apresentam diferentes escalas. Refletir sobre tal assunto envolve diferentes fatores, situações e sujeitos, pois essa formação, especialmente a inicial, acontece por etapas, que são fundamentais para o sujeito discente de licenciatura que virá a ser um docente. Considerando a existência dessas etapas, a/o graduanda/o, em seu percurso inicial, chegará ao período de realização dos estágios supervisionados, uma fase que requer atenção especial e que permite à academia uma discussão relevante sobre esse momento formativo quanto ao tornar-se professor/a.

O período de estágio supervisionado, em muitos momentos, é aguardado com ansiedade por muitas/os discentes, pois é ali que poderão, de fato, ter um contato mais próximo com a futura profissão, na perspectiva de tecer articulações entre teoria e prática. É neste momento que terão a oportunidade de maior aproximação no sentido de (re)conhecer a realidade do ambiente escolar, tecendo reflexões, desenvolvendo atividades diversas e cotejando com

seus desafios e possibilidades. Salientamos que esse momento pode ser desafiador se considerarmos, por exemplo, a relação entre os diferentes sujeitos que movimentam e compõem a vida da escola, aqui considerada um “espaço sociocultural” múltiplo e diverso, conforme discute Dayrell (2001). Tal experiência pode ser ainda mais desafiadora se levarmos em conta sua realização em período de retorno às atividades presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19.

Tendo em vista tais questões e considerando a relação direta entre a/o docente em formação e /ao docente supervisor/a neste momento específico da formação, o presente trabalho busca investigar uma experiência de acompanhamento de estágio supervisionado em licenciatura pelo olhar de um docente supervisor. De modo específico, analisamos alguns aspectos e dimensões desta experiência por meio das narrativas de um professor de Geografia na Rede Pública Estadual de ensino no município de Belo Horizonte/MG, que, durante o primeiro semestre de 2022, supervisionou um estágio pela primeira vez em seus 11 (onze) anos na docência. Neste estudo, nos aproximamos do que nomeamos de “narrativas inaugurais” sobre ser co-formador docente.

A metodologia adotada consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada com o professor, além do uso de relatórios e outros registros redigidos pela estagiária e pela orientadora de estágio no período analisado. Procedeu-se à análise de conteúdo categorial dos dados. Por meio, especialmente, deste relato de experiência vivenciado durante o período de estágio em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, pretende-se propor uma discussão sobre o professor, enquanto um co-formador de professores, diante do desafio de receber um estagiário. O presente artigo traz uma reflexão que busca compreender questionamentos que surgiram ao longo do período de estágio: como este docente faz a leitura do seu processo de supervisão de estágio? Ou seja, como este professor faz a leitura de sua experiência no papel de supervisor de estágio pela primeira vez?

Entende-se que abordar tal assunto é fundamental para o estabelecimento de processos que contribuam para melhor receptividade de estagiários nas escolas e melhor relacionamento entre universidade e escola básica, visando ao aperfeiçoamento da formação docente. Conforme aponta Lima (2008, p.198), estudos desta natureza são fundamentais uma vez que:

os grandes desafios e contradições que envolvem a operacionalização do Estágio/Prática de Ensino na Universidade nem sempre são estudados e compreendidos por formadores e formandos. O trabalho de

planejamento, negociação com as escolas receptoras, desenvolvimento e avaliação de atividades, concentrados no período letivo de um semestre, muitas vezes dificulta a visão do todo. Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores.

Para a autora, a investigação e análise das atividades relativas ao estágio consistem em “um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propiciador da reflexão” (p.198). Em suas palavras, “o estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola de educação básica e estagiários, cada um com os seus valores, visões de mundo e experiências diferentes, abre espaço para descobertas (...)” (*op.cit.*, p. 198). Conforme a estudiosa, o estágio apresenta-se como uma possibilidade de “uma grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas. Cientes desse confronto e refletindo sobre eles, o estagiário poderá situar-se e entender os acontecimentos tirando deles as lições necessárias à sua formação”.

Tendo isto em vista, o docente supervisor, aqui entendido como co-formador de professores no âmbito da formação inicial, é um importante agente para aprimoramento das práticas de estágio curricular supervisionado. Compreende-se que há uma necessidade de se estabelecer um processo de valorização do docente supervisor, assim como apoiar a produção de uma devolutiva mais qualificada deste processo de acompanhamento de estágio para o professor e para a escola. Para tanto, entendemos ser necessário fazer uma leitura e tecer reflexões sobre o processo formativo a partir de sua perspectiva, visando aproximar universidade e escola básica, conforme já destacado.

Ao longo do artigo, uma breve discussão sobre estágio docente é apresentada, sendo pautada a partir do diálogo com bibliografia pertinente ao tema. Ademais, é realizada uma breve apresentação do docente e seu percurso de formação inicial, em especial a sua relação com o estágio supervisionado. Destaca-se que, ao longo dos trabalhos desenvolvidos e da pesquisa realizada na escola e com o professor supervisor, notou-se uma abertura e possibilidades para a realização do estágio supervisionado naquele ambiente, o que proporcionaria uma interpretação

sobre a leitura que este profissional realiza quanto ao seu papel como um co-formador de futuros professores; aspectos que também nos motivou a realizar este estudo.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO ETAPA DO PROCESSO FORMATIVO

O Estágio Supervisionado é uma fase em que os estudantes de graduação podem ter a experiência da docência na perspectiva da articulação entre teoria e prática. É neste momento do curso que se tem a oportunidade de tecer reflexões conjuntas com o docente supervisor, além do orientador de estágio, sobre o planejamento anual, a elaboração de uma sequência didática, além de conhecer a realidade do ambiente escolar e, ainda, assumir a regência de uma ou mais turmas. Tal como Lima (2008, p.204),

Acreditamos no Estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Refletindo sobre o processo de formação, se torna imprescindível que, durante o curso de licenciatura, se tenha momentos de vivência do ambiente escolar. É nessa etapa de estágio que se pode ter o contato com o ambiente que será o futuro campo de trabalho do docente em formação. O estágio é uma oportunidade de viver esta realidade e ter as primeiras experiências, os primeiros encantos e até mesmo alguns sabores em relação à profissão. É por meio do estágio que muitos estereótipos são quebrados, novos olhares surgem, novas reflexões acontecem e há a possibilidade de pensar sobre a postura e escolha do discente quanto ao seu futuro exercício profissional.

É na proposta do estágio supervisionado que se pode, de fato, passar pelos processos de interação com as/os alunas/os da Educação Básica, produzir saber/conhecimento contextualizado, ter o momento de ouvir as/os estudantes e o/a professor/a que supervisiona tal processo contar com o seu olhar e sua experiência visando à construção de práticas significativas para todas as pessoas envolvidas. Somente por meio dessa proposta é que há a

possibilidade de se ter uma inserção menos agressiva e abrupta em uma sala de aula no momento de ingresso no mercado de trabalho e, assim, vivenciar à docência na perspectiva da formação de um/a docente reflexivo-pesquisador. É nesta experiência, como afirma Teixeira, que “(...) emergem outras significações e expectativas acerca da Educação e do magistério, delineando-se novos sentidos e representações sociais sobre a condição docente” (TEIXEIRA, 1996, p.180).

De maneira geral, o estágio supervisionado é uma boa oportunidade para se (re)conhecer o ambiente escolar, assim como a realidade do dia a dia das turmas da escola, na perspectiva docente, saindo do papel de estudante. Configura-se como uma experiência de conhecer a escola como um lugar de construção social, agora, sob o olhar que parte do magistério. Uma oportunidade de (re)aproximação da sala de aula, agora, a partir de um outro lugar, o de professor/a, entendendo-a como “(...) um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território (...)” (DAYRELL, 2001, p. 9).

Na etapa do estágio supervisionado, o docente em formação encontra-se em um campo repleto de desafios e oportunidades em seu período formativo inicial. Desafios, conforme supramencionado, como os de estabelecer relações com estudantes, professores/as e demais trabalhadoras/es que compõem o corpo profissional da escola. Neste processo de estabelecer relações, a/o docente em formação pode se deparar questões geracionais que estão postas diante de um cenário em que grupos diversos e de idades diferentes convivem cotidianamente. Para além das questões geracionais, a questão educacional é colocada em foco, pois trata-se de observar as práticas antigas e a possibilidade de se adotar novas, já que novos sujeitos passam a fazer parte do cotidiano da mesma escola. Como afirma Dayrell (2001):

(...) o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. (DAYRELL, 2001, p. 2)

Entretanto, por meio do estágio supervisionado, há oportunidades para o docente em formação. Ao adentrar em uma escola, tem-se a possibilidade de vivenciar a prática docente e se ambientar com o futuro ambiente de trabalho. Ali poderão ocorrer trocas com o supervisor

docente, mas também com os demais profissionais da escola; além de aproximações de estudantes e da rotina de uma sala de aula, conforme já destacado.

Entende-se que o estágio supervisionado é mais uma etapa de desenvolvimento para o docente em formação, em que o processo formativo recebe a contribuição de sujeitos externos à academia, especialmente da figura do docente supervisor. Esse docente supervisor é aqui considerado um agente de fundamental importância, pois pode contribuir de maneira significativa, a depender da forma como interpreta essa etapa de formação e como assume o papel de formador.

Conforme aponta Lima (2008), são várias as aprendizagens decorrentes do estágio. Dentre as lições aprendidas, destacamos aquelas que emergem em relação à localização da escola no território da cidade; aos momentos de chegada e partida da escola, que incluem as relações entre o que está dentro e fora dos muros da escola; ao que se aprende entre o que é dito e o que é feito na escola, nas tramas entre o instituído e o instituinte. Há, ainda, lições relativas ao Projeto Político Pedagógico da escola, à interação de saberes ali produzidos, às dinâmicas e processos que movem a produção dos espaços e tempos da escola; além das lições que surgem a partir da observação e atuação nos diferentes espaços da escola, particularmente a sala de aula, que devem implicar na necessária busca de análise e sistematização que visa “exercitar um olhar pedagógico e atento para entender o que há de estranho nas coisas comuns” (*op.cit.*, p.203). Lições sobre o “jeito especial” que cada escola possui, conforme Lima (2008, p.199), um jeito específico de se organizar, de conduzir seu cotidiano e de se posicionar quanto a diferentes questões. Lições sobre o que Lima e Anastasiou (2002, p.97) denominam como o “significado social” que cada professor/a ali presente atribui a si, aos outros e aos processos educativos que conduz, numa perspectiva individual e coletiva, que exerce papel crucial nos processos de construção da identidade docente” e possibilita analisar o estágio como um espaço de mediação reflexiva compreendido entre a universidade, a escola e a sociedade.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO OLHAR DO DOCENTE

O presente trabalho propõe-se a apresentar o relato de experiência vivenciado por um docente da Educação Básica, na Rede Pública Estadual de ensino, durante a realização do estágio supervisionado no primeiro semestre de 2022, em momento de retomada das atividades presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19. A proposta consiste em relatar o olhar do docente para essa que foi sua primeira experiência como professor supervisor.

O professor pesquisado tem 11 (onze) anos de experiência com a docência. Quando supervisionou o estágio em análise neste artigo, trabalhava em duas escolas da Rede pública Estadual de Ensino em uma região da periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo concursado em uma delas e contratado temporariamente em outra. Lecionava para 18 turmas, possuindo um total de 29 aulas semanais. O fato de lecionar em duas escolas demonstra a realidade salarial do professor e necessidade complementar a renda assumindo um segundo contrato de trabalho e aumentando a carga horária. Conforme descreve Teixeira (1996), o trabalho do docente, neste caso, caracterizava-se “(...) por uma grande dispersão em diversas séries, (...), tipos de escolas alunado, num corre-corre entre uma instituição e outra, entre uma e outra sala de aula, exigindo-lhe flexibilidade (...)” (TEIXEIRA, 1996, p. 190).

Na entrevista com o professor, buscou-se, primeiramente, entender como foi seu processo de formação inicial. Antes de ser professor, o profissional trabalhou um longo período nos Correios como carteiro. Cansado do trabalho que desempenhava, denominado por ele como um “trabalho braçal”, o docente decidiu dar continuidade aos estudos em uma graduação, cursada em uma instituição privada cuja mensalidade, à época, estava ao seu alcance. Escolheu a Geografia devido ao fato de poder optar pelo bacharelado e pela licenciatura no momento de ingresso no mercado de trabalho. Formou-se em 2010 e, em seguida, cursou uma Pós-graduação em Educação Ambiental; logo iniciando seu percurso como docente.

Quanto à sua formação inicial no âmbito da licenciatura, o seu período de estágio supervisionado foi dividido em três semestres, acontecendo apenas uma vez por semana, único tempo disponibilizado pela faculdade para realização do estágio. Todos os estágios que realizou foram no período noturno, em função do trabalho que exercia durante o dia. Para escolher as escolas, optou por aquelas localizadas mais próximas de sua casa, visando facilitar o deslocamento e melhor aproveitamento do tempo.

O primeiro estágio foi apenas uma etapa para conhecer o projeto político pedagógico, o funcionamento, a gestão, ou seja, um período de observação dos trabalhos na escola. Neste estágio, ele teve a oportunidade de acompanhar um professor de biologia para observar as aulas. Foi bem recebido e acolhido pela escola e pelo professor que, segundo ele, era bem criativo em suas aulas. O segundo estágio foi destinado a acompanhar turmas de ensino médio e foi realizado com uma professora de Geografia. Neste estágio, teve a oportunidade de lecionar uma aula, que foi sua primeira experiência à frente de uma turma. Segundo o docente, a professora o apoiou e o incentivou neste momento de insegurança e nervosismo.

Já o terceiro estágio foi realizado com turmas do ensino fundamental e, também, com um professor de Geografia. Segundo o relato do docente, este era um professor com pouca abertura e que o questionou se realmente tinha certeza do ingresso na docência. As aulas não eram dinâmicas e não havia muito diálogo com o professor. A terceira experiência de estágio o fez pensar sobre sua escolha e se deveria continuar na carreira, muito influenciado pela postura e tipo de receptividade do professor supervisor.

Nota-se a que a forma com que o professor supervisor recebe o docente em formação para a realização de estágios supervisionados gera diferentes sentimentos, questionamentos e reflexões sobre a escolha pela docência. Segundo o professor, a postura do terceiro docente supervisor o conduziu a um processo reflexivo sobre sua escolha no sentido de tecer dúvidas sobre a profissão, aspecto que não esteve presente nas experiências anteriores. Diante deste cenário, com o apoio de sua esposa, também professora, ele compreendeu que existem profissionais com diferentes perspectivas e motivações, o que o fez não se deixar abater pelo olhar daquele profissional, no sentido de desistir do ingresso no magistério.

Pensando sobre a maneira como foi tratado, em específico, no último estágio, o docente aponta sobre a dificuldade que alguns professores têm em receber estagiários, especialmente devido à insegurança que possuem em relação ao seu próprio exercício profissional ou por acreditarem que serão “avaliados” ou que será colocada em pauta a maneira de darem aula. O estágio, portanto, é visto como uma experiência que gera incômodo. De acordo com o docente, em discussões com sua orientadora de estágio e outros colegas, era comum ter estudantes que relatavam a falta de receptividade da escola e professores com os estagiários.

O docente destaca que, quando recebeu a proposta de ser supervisor de estágio pela primeira vez ao longo de seus 11 (onze) anos no magistério, convite realizado por parte da coordenadora pedagógica de uma das escolas onde lecionava, aceitou prontamente por sempre ter apresentado o interesse em trabalhar com um estagiário, porém, não havia surgido a oportunidade até então. Isto se deu em função da experiência negativa que teve com o professor da terceira etapa de estágio. O professor acredita que é muito bom poder contribuir com a prática de uma pessoa que está entrando no universo escolar. Para além de poder contribuir, ele se sentiu reconhecido pelo trabalho que realiza junto aos estudantes, por ter sido escolhido pela direção e pela equipe pedagógica para ser o supervisor de estágio. Um reconhecimento de que tem desempenhado um bom papel enquanto professor. Em suas palavras:

É engraçado... Eu sempre tive vontade de receber estagiário, até pela minha experiência mesmo. Acho que, assim, a gente tem que pensar

diferente. Acho que é muito bom poder contribuir positivamente para a prática de uma pessoa que está entrando na área. Eu gostei! Eu lembro que eu recebi, foi assim, a (coordenadora) falou assim, mandou um comentário pra mim: ‘olha, professor, a escola tem uma estagiária, do curso de Geografia que quer fazer estágio e a gente gostaria muito que você fosse o professor que acompanhasse ela! A gente gosta muito do seu trabalho! Então, assim, quando você traz assim, alguém da escola, que pontua que você está fazendo um trabalho bacana, que eu seria um professor ideal ajudar esta pessoa, isto é bacana demais! Uma coisa que me motiva, assim, em todas as escolas em que eu trabalhei, eu sempre tentei fazer o melhor possível. Os meninos dizem assim, que eu sou um bom professor, um professor que tenta fazer coisas diferentes, que está ali empenhado com os alunos... Isto é bom, isto é bacana! (...) Eu gosto muito de aprender, as tecnologias, fazer coisas diferentes com os alunos. (...) eu fiquei feliz de ser o professor de Geografia escolhido [para ser o supervisor de estágio].

O docente destacou que, antes da recepção da estagiária, questionava-se se realmente seria uma referência para esta futura docente e que refletiu sobre quais ações e posturas deveria assumir em sala diante deste novo contexto. Contudo, suas reflexões encaminharam no sentido de manter suas práticas cotidianas tal como realizadas até aquele momento, sem fazer “média”¹ ou falsear a realidade vivida em sala de aula. Concernente às relações estabelecidas com a estagiária, o docente destacou que a viu como uma estudante que, neste caso, estava em processo de aprendizado sobre a docência. Ao ser questionado sobre o que aprendeu e que acredita ter ensinado nesta primeira experiência como supervisor está relacionado à presença da estagiária em sala de aula, pois ela passou a ser uma referência para o corpo discente das turmas. Para o docente, ele acredita que a presença da estagiária fez com que o docente pudesse: “refletir até mesmo sobre minha prática, uma troca de experiências, de pensar o meu estágio e o meu estágio, a minha prática como professor, que eu acho que estou indo no caminho certo, que eu acredito”.

De modo geral, tal como destaca Lima (2008, p.200), o relato do docente nos permite salientar a “a necessidade de um reconhecimento de papéis e de um diálogo pedagógico, que estabeleça a compreensão da escola como recebedora e formadora dos estagiários”. Neste caso, o reconhecimento da centralidade do papel do supervisor de estágio na formação de novos

¹ Gíria que significa fazer algo só para agradar, muitas vezes em função de algum interesse, em busca de algum benefício ou recompensa.

docentes foi fundamental para que as práticas daí decorrentes fossem ressignificadas, reverberando em uma experiência profícua para todos que dela participaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela uma interpretação por parte do docente supervisor sobre a leitura que se faz de seu papel enquanto co-formador docente. Fica evidente a importância da tessitura de reflexões, por parte do professor, sobre suas experiências de estágio em sua formação inicial. Foi relevante, também, compreender a leitura sobre o papel do docente supervisor por parte da equipe de gestão e coordenação pedagógica da escola. O docente salienta que a valorização do papel do docente supervisor pela escola tem fundamental importância na construção de sua identidade docente. Ser reconhecido como um professor de referência na escola parece ter gerado satisfação e bem-estar, aspecto que reverberou no processo de supervisão de estágio, tornando o processo mais leve e, também, mais significativo para todas as pessoas que dele participaram – com destaque para a estagiária, docente supervisor e docente orientadora –, configurando o que Lima (2008, p.200) destaca ser uma “grande convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas”.

Por fim, destacamos que, no caso em análise, tal como sugere Lima (2008), que o olhar atento e a escuta atenta e sensível da estagiária e futura docente proporcionou que a discente aproveitasse a oportunidade de contato com a escola e, especialmente, com o docente supervisor, para descobrir valores, modo de organização e funcionamento da escola, bem como as dinâmicas da vida e do trabalho dos seus sujeitos, sejam eles estudantes, gestores e professores, bem como demais membros da comunidade escolar; tornando o estágio uma experiência bem-sucedida e um profícuo campo de conhecimento para a formação docente.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez T. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.8, n.23, p. 195-205, 2008

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

O ESTÁGIO DOCENTE EM GEOGRAFIA: DO CONTEXTO REMOTO EMERGENCIAL ÀS DESIGUALDADES FUNCIONAIS

Álida Santos de Sousa¹, Emanuelton Antony Noberto de Queiroz², Mariane Lemos Abreu³, Maria Edivani Silva Barbosa⁴.

O Estágio Curricular nos cursos de licenciatura propicia aproximação e reflexão sobre à realidade do futuro campo de atuação do professor. Esta experiência de estágio ocorreu em uma escola pública de Ensino Fundamental em Fortaleza, Ceará, em 2021.1, no modelo remoto, devido a pandemia de Covid-19, apoiada nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O objetivo é analisar a prática de estágio no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com o uso das TDIC, refletindo sobre possibilidades e dificuldades de acesso à escola na pandemia e o processo ensino-aprendizagem em Geografia. Como metodologia foram realizados encontros com o professor regente pelo Google Meet, participação em aulas pela plataforma WhatsApp, preparação, planejamento e confecção de recursos didáticos adaptados as TDIC. A atividade contribuiu para refletir sobre as condições socioeconômicas dos estudantes, permitiu realizar leitura pedagógica das tecnologias digitais e verificar o seu potencial didático para além do contexto do ERE.

Palavras-chave: Estágio Curricular e Geografia, Ensino Remoto Emergencial, Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

O estágio no ensino de Geografia se concerne como eixo norteador do relato de experiência deste trabalho, é uma prática do currículo de cursos de formativos de professores que proporciona licenciandos nos cursos de graduação primeiras experiências que ajudem a colocar a teoria e prática na práxis docente, com vistas na intervenção/ação que seja refletida, os instrumentos a serem utilizados e as teorias abordadas a alcançar um objetivo, que no caso é a formação dos (as) estudantes (as) do ensino básico e também, a formação dos futuros professores. Este trabalho irá perpassar por essas reflexões a respeito, do estágio docente no

¹ Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará. alidasantos@alu.ufc.br

² Professor da Rede Básica Municipal de Fortaleza e Mestrando do Programa de Pós-graduação do curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará. emanuelton@alu.ufc.br

³ Graduanda do Curso Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará. marianelemos50@alu.ufc.br

⁴ Prof.^a Dr.^a do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, Ceará. edivanibarbosa@ufc.br

contexto da Pandemia de Covid-19, das práticas de ensino de Geografia e as ações docentes que permeiam a configuração das atividades realizadas no Estágio Docente Curricular Supervisionado em Geografia I, com 48h/a.

Baseado nas orientações da Organização Mundial da Saúde – (OMS), contribuindo para promover o distanciamento social frente ao rápido e fácil contágio do vírus, que se intensificou pelo mundo, principalmente através dos fluxos de transporte aéreo conforme Silva; Muniz (2020, p. 1), fez-que o estágio fosse realizado através do ensino remoto com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - (TIDICs), o que corrobora assim com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), em seu artigo 32 no 4º parágrafo único que “ O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Desse modo a Secretária Municipal de Fortaleza, tendo em vista as orientações da OMS e seguindo a LDB, aplica a partir de março de 2020 o ensino remoto.

O Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura é uma exigência da LDB em seu artigo 61 no parágrafo único II, que diz que “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” é regulamentado pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Assim, é um requisito da formação profissional, cujo propicia a oportunidade de superação da dicotomia teoria e prática nos cursos de formação docente, e rompe com deficiências nos anos de 1990, um dos principais focos de crítica ao modelo de formação de professores, vigente até 2002, Queiroz, Barbosa (2020, p 50-51).

Donald Schön, um dos vanguardistas na elaboração de manifestações sobre este modelo, trouxe a seguinte ideia:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios relevantes, depois a aplicação desses princípios científicos e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar cotidiana os princípios da ciência aplicada. (1995, p.91).

Logo, consoante com a LDB, o Curso de Geografia da UFC no que cerne às 400h de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Geografia/Licenciatura da UFC, é dividida em quatro etapas de estágios, as quais são oferecidas de acordo com o avançar do semestre,

conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2013: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I (48h), II (64h), III (144h) e IV (144h).

Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo geral: Analisar o uso de metodologias ativas por meio das TDICs no ensino de Geografia com base na realidade de ensino remoto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Odilon Gonzaga Braveza – (EMEFOGB). Já os objetivos específicos: Identificar as limitações e as possibilidades presentes no ensino remoto para o uso das metodologias ativas na Geografia escolar, com ênfase no uso do aplicativo WhatsApp¹; verificar as dificuldades estruturais da escola; E propor juntamente com o docente atividades ativas visando maior participação e interesse por parte dos alunos.

Disto isto, no presente trabalho será relatado a experiência de estágio adquirida na EMEFOGB, localizada no Bairro Dias Macedo, pertencente ao distrito 4 de educação, da Rede Municipal Ensino Básico de Fortaleza, em 2021, durante o contexto da Pandemia de COVID-19 nas turmas do 6º A e 9º A do ensino fundamental anos finais turno manhã.

A atividade se justifica, pois trouxe grandes contribuições e reflexões sobre o Estágio Curricular, o Ensino de Geografia e a Formação Docente, haja vista, mesmo de modo online, oportunizou vivenciar situações de ensino e desafios enfrentados no ensino remoto e de aprender, mediante observações e diálogos com o professor supervisor e alunos da EMEFOGB. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo em vista que se objetificou na análise dos possíveis problemas no cotidiano escolar com a pandemia da COVID-19 e seus impactos no ensino de Geografia, levando em consideração o ponto de vista dos sujeitos atuantes nesse processo.

METODOLOGIA

A atividade seguiu os seguintes passos metodológicos, leitura e discussão de textos prévios na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III; entrevista com o professor regente da turma, acompanhamento das aulas pelo aplicativo WhatsApp, aplicação de questionários estruturados, intervenção de estágio com a aplicação de oficina de Fanzine Geográfico – (FG) e avaliação da práxis.

¹ WhatsApp, é um aplicativo online multiplataforma de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo grátis, para aparelhos celulares smartphones Android ou IOS, como também em computadores. Seus Usuários podem utilizar para enviar mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, por meio de conexão com a internet.

Outrossim, salientamos a importância dessa prática no contexto do professor em formação, tendo em vista, oportunizar ao licenciando as dificuldades, desafios e potencialidades em que o “novo momento” oportunizou, sendo observado assim, seus aspectos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia no momento pandêmico, contribuindo assim, para adquirirmos experiências, sobre a regência, seleção de recursos didáticos, decisão por escolhas metodológicas e, sobretudo, reflexão sobre a prática de ensino em Geografia, adequado ao ensino remoto, consoante com Pimenta e Lima (2012, p. 63), “[...] a observação se caracteriza pelo contato pessoal e estreito do ‘estagiário pesquisador’ com a escola, permitindo que este chegue mais perto da realidade para depois, nela intervir”. O quais serão explanados no corpo deste trabalho.

Com base nisso esta observação sistemática do espaço de conversação e troca de conteúdo, o aplicativo WhatsApp. Este ciberespaço¹, foi o canal de trocas de informações e atividades utilizado por docentes e discentes, sendo então, o espaço que ocorreram as atividades propostas. Assim, o lócus da pesquisa ocorreu na EMEFOGB, e seu novo espaço de ensino a plataforma WhatsApp.

Como passos metodológicos, o primeiro momento levantamento de dados e práticas, através de entrevista semiestruturada com o professor supervisor via plataforma Google Meet, a fim de se ter um contato inicial sobre o contexto em que a escola estava passando no momento pandêmico. O segundo passo metodológico do estágio, cujo consistiu em aplicação de questionários online num formato semiestruturado realizado pela plataforma, Google Forms, para alunos que possuíam acesso à internet e a tentativa de um levantamento dos alunos sem acesso à internet por meio de dados fornecidos da gestão escolar da EMEFOGB.

Após esta sondagem inicial, inicia-se o terceiro caminho metodológico, a observação de como eram realizadas as atividades pelo supervisor e como se dava o retorno destas atividades pelos estudantes por meio do aplicativo WhatsApp. Em uma das lições de Lima (2012, p. 63), “[...] a observação se caracteriza pelo contato pessoal e estreito do ‘estagiário pesquisador’ com a escola, permitindo que este chegue mais perto da realidade para depois, nela intervir”. Sobre o observar das aulas remotas, seguiam a seguinte rotina, uma vez

¹ o ciberespaço é o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. [...] O ciberespaço designa menos os suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados. (Lévy, 1998, p.104)

por semana era realizada a “aula” de Geografia, que consistia basicamente no envio por meio do grupo de WhatsApp dos materiais de apoio, como links do YouTube, imagens, vídeos e apostilas sobre o assunto abordado e a solicitação de uma atividade que deveria ser entregue pelo privado do docente ou pelo grupo (que raramente estava aberto para que todos enviassem mensagens, tendo só os administradores capazes de o fazer, não gerando interação nenhuma).

Os grupos eram específicos para cada turma, um grupo para o 6º e um para o 9º, por exemplo, e neles estavam os professores das diversas disciplinas, e uma vez por semana cada docente enviava seus conteúdos. É importante salientar que apesar da vasta funcionalidade deste aplicativo, o grupo das turmas do 6º A e 9º A no momento da aula foi observado que era colocado no modo “fechado”, sendo “aberto” exclusivamente para recebimento de trabalhos e tarefas, para novamente voltar ao modo recluso, ou seja, somente o professor poderia enviar mensagens sem ocorrer interação com os educandos, as atividades eram postadas em conjunto com o material de apoio, o professor realizava uma explicação sobre a atividade e o alunos apenas copiava e respondia, sem haver interação entre educador e educandos, logo sendo um processo sem tanta conectividade, frio e conteudista, frente as diversas funcionalidades da plataforma WhatsApp.

Na última semana do período de observações, inicia-se o quarto procedimento metodológico, em que consiste na aplicação de atividades na turma de 6º ano A, o tema (Urbanização), e no 9º ano A, o conteúdo (Imigrações), ambos deveriam ter como produto a produção de FG como modo de avaliar os discentes. Após o estudo prévio sobre o conteúdo de cada turma, foi confeccionado pela estagiária para turma de 6º ano um podcast na plataforma Spotify¹, intitulado como “Urbanização e suas problemáticas sociais e ambientais”² e um slide³ feito na plataforma Canva, com os mesmos tópicos pontuados no podcast, os slides além de terem um caráter de material de apoio, ajudou para exemplificar os FG e tinham o objetivo de ser mais acessível aos estudantes cujo a internet não suportasse reproduzir o podcast; junto a

¹ Plataforma online de streaming de música, podcast e vídeo lançado em 2008.

² Link para acesso do podcast Urbanização e suas problemáticas sociais e ambientais <https://open.spotify.com/episode/2pxs3IFVyT3ZmQgrJE3Xkw?si=Q8tCH_LiQueUOn06-A-jlw&utm_source=whatsapp&nd=1>

³ Link de acesso para slide utilizado na turma de 6º ano A da EMEFOGB com o tema: Urbanização. <https://www.canva.com/design/DAEawjgXgX4/nM1IK-t17bT_M0dqTTR-MA/edit?utm_content=DAEawjgXgX4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton>

estes materiais, também foi enviado um link de vídeo da plataforma YouTube¹ que explica o passo a passo da confecção de fanzines².

Na turma de 9º ano a prática foi semelhante, tendo como diferença que o podcast enviado não foi confeccionado pela estagiária, mas utilizado do canal Descomplica³ também na supramencionada plataforma com o título de “Migrações e refugiados”⁴, da mesma forma foram produzidos slides⁵ também produzido pela plataforma Canva, com os tópicos e conceitos principais abordados no podcast e o link de como fazer um FG. Ao final da mensagem enviada foi solicitado que os alunos desenvolvessem entregar na aula seguinte esse material final por meio dos desenhos e pequenos textos.

Após este momento de estágio, ocorreu o retorno dos FG, ponto este que não se deu de forma integral, poucos estudantes enviaram de fato os trabalhos e alguns não conseguiram enviar no formato solicitado por problemas na aquisição dos materiais, muitos não tinham sequer as folhas A4 ou lápis de cor, sendo assim, existiram até mesmo alunos que entregaram por escrito e com um pouco de demora, pois por vezes nem um caderno simples o qual pode-se adaptar sua folha para preparação de um FG, os educandos detinham em suas casas, o que atrapalhou assim na entrega do material proposto em cima do que os estudantes entenderam sobre os conteúdos trabalhos que deveria ser entregue em forma de FG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio como pesquisa se torna eixo norteador, pois, a partir da pesquisa e da curiosidade que nela confere, vão sendo trabalhadas teorias e práticas relacionadas ao trabalho docente e como este não se limita a simples a técnicas de domínio de classes estudantis, já que nele, confere reflexão sobre a prática e reflexão pós a prática exercida, com vistas a um objetivo

¹ YouTube é uma plataforma online de compartilhamento de vídeos criado em 2005.

² Link para acesso na plataforma Youtube, no vídeo do Canal de Camila Cabral intitulado de Como fazer um Zine ou Fanzine – Dicas de Colorir. <<https://www.youtube.com/watch?v=iAd9xJwuDIU>>

³ Ambiente virtual criado para aprendizagem online criado em 2011.

⁴ Link de acesso para o podcast Migrações e refugiados do Canal Descomplica https://open.spotify.com/episode/6MMNHhwUBH64yALRw0gv1x?si=BPrj-1EAR-awEl-VV4SSjg&utm_source=whatsapp&nd=1

⁵ Link de acesso para slide utilizado na turma de 9º ano A da EMEFOGB com o tema: Imigração e Crise dos Refugiados.

<https://www.canva.com/design/DAEa0mmxiGc/95Kdq1b3RYp7qzgCibY4tA/edit?utm_content=DAEa0mmxiGc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton>.

educacional “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas. [...]” (PIMENTA; LIMA. 2006. p.11.).

O pensamento que segue o Estágio Curricular Supervisionado (Geografia UFC), é a valorização da pesquisa na formação e trabalho docente (professor-pesquisador), sendo cada vez mais consolidado que, estudantes dos cursos de formação (licenciaturas) e professores do ensino básico são produtores de conhecimentos.

O estágio também possui uma dimensão de valorização do trabalho docente (e claro, apresentando sempre a realidade, sem fábulas), o papel do professor e sua prática. Uma das reflexões feitas a respeito disso, também se dá no aspecto do aligeiramento da formação docente, na qual, por muitas vezes, não é feita integralmente, não abordando determinados assuntos que são de demasiada importância, foram sim melhorados os currículos dos cursos de licenciatura a partir desta concepção de estágio, mas uma dúvida recorrente é a do papel docente numa sociedade tecnológica tendo em vista o período pandêmico de Covid-19 vivenciado, em que o uso de TDICs e metodologias ativas foram bastantes difundidos e usado como marketing como algo “novo” em diferentes redes escolares privadas e no decorrer da adaptação da esfera do ensino público.

Os sistemas de ensino implementaram essa modalidade, em diferentes realidades, como medida de atenuação de contágio do vírus para não prejudicar o ano letivo dos alunos. É importante mencionar que durante o momento pandêmico, apesar das metodologias ativas aparentarem estar na “moda”, com grande marketing em torno de seu uso, inclusive em propagandas das grandes escolas do setor privado de Fortaleza, elas já eram algo presente na práxis docente. (Queiroz, et al,2022. p. 1328 – 1329).

Desse modo, a aproximação mesmo que virtual, foi de muita relevância para as análises, reflexões e problematizações no curso de formação de professores, pois contribuiu para refletir acerca das metodologias e estratégias de ensino, que possibilitam melhorias na qualidade das aulas da Ciência Geográfica e no pleno exercício da docência. Doravante com este pensamento, sobre o Estágio Curricular nos cursos de licenciaturas, Pimenta e Lima (2009, p. 45), afirma que “[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.

A elaboração do relatório de estágio docente foi dividida no relato das práticas de observação em sala aula virtual, preparação do material didático, desafios e vivências na

regência, momento de aplicação do material elaborado, análises e conclusões concernentes às atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio foi diferente por ser remoto, porém com importantes aprendizados e reflexões a partir da vivência no ambiente online EMEFOGB. Ver a realidade social de uma escola pública tão de perto pela primeira vez e estar observando a efervescência de um estado de greve municipal foi deveras interessante, porém o que mais ficará marcado, é o fato de sair da zona de conforto, criar coragem e autonomia, aplicar e formular uma atividade, e mesmo que não tenha obtido tanto alcance, foi importante para formação docente, pois como diz a segunda carta de Paulo Freire “ Não deixe que o medo do difícil paralise você” (Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar), foram as palavras de Paulo Freire que fizeram seguir em frente e não desistir, algo que todo professor ou professora deve ter em si, a coragem.

Ao longo do trabalho, percebe-se as consequências da Pandemia na educação pública crianças, adolescentes e famílias tiveram e ainda precisam lidar com os problemas familiares, a crise econômica e a fome, por isso, mediante a desastrosa política a nível Federal do cuidado as famílias carentes Pandemia de Covid – 19, percebe-se em meio as desigualdades sociais no Brasil, a importância da figura do Estado como um elemento a partir de políticas públicas diminuir as desigualdades seja em tempos ditos “normais” quiçá em um momento pandêmico, pois os mais pobres foram majoritariamente afetados, por isso, a grande importância da manutenção e melhorias das políticas ligadas a material e merenda escolar.

Todavia, sobre o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto, o que está sendo imposto aos alunos e professores é algo totalmente sem sentido, é o retrato nítido de um ensino positivista, o aluno é um coletor de informações e conteúdo, copiar e colar, apesar de não ser esperado um quantitativo tão baixo de entrega de atividades em relação a quantidade de alunos presentes nos grupos, tivemos acesso a algumas interações no privado do professor, e sempre é o mesmo problema pertinente, o ato da entrega por falta de internet, problemas pessoais e demais já elencados no trabalho. Por conta disso, podemos concluir que o professor de Geografia passava apenas atividades de nivelamento, para avaliar a participação dos alunos, considerando com atenção a realidade, diferente de outros docentes, que realmente aplicavam atividades avaliativas.

As possibilidades de as ferramentas digitais serem usadas de formas lúdicas são diversas, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da Geografia UFC, em outra instituição de ensino da rede básica municipal de Fortaleza, é percebido na escola em que ocorriam as atividades no mesmo período pandêmico, apoiadas já pela plataforma Google Meet, o uso de diversas metodologias ativas de ensino atrelados ao uso de TIDICS, por exemplo, jogos, quizzes, conversas, relacionamentos e dinâmicas, o que infelizmente na EMEFOGB se torna algo distante, apesar da capacitação informacional do docente, o problema real é a exclusão digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de et al (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018. 430 p. (Desafios da Educação). Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewj_odfa97_vAhX6F7kGHYfHAQYQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fcuritiba.ifpr.edu.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F08%2FMetodologias-Ativaspara-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-eMoran.pdf&usg=AOvVaw0bs_DH15tWnrJNOu1ByJTx

Acesso em: 04 mar. 2021.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p. Tradução de: Carlos Irineu da Costa.

MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira; SOUSA JUNIOR, F. ; SENA, T. B. Q. L. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o Ensino de Geografia**. In: Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize, 2019. v. 1. p. 1-9. 31

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, M. Socorro Lucena. **Estágio: diferentes concepções**. In: Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2009. (p. 23-57).

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto De et al.. **Fanzines geográficos no ensino remoto da escolamunicipal de tempo integral professor álvaro costa –emtipac**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande:

Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82180> .

Acesso em: 20 jul 2022

QUEIROZ, Emanuelton Antony Noberto de; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E O USO DAS MÍDIAS IMPRESSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**. *Revista Homem, Espaço E Tempo*, v14 n1, p48-64. 2020. Disponível em <https://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/430> . Acesso em: 20 de out.2021

QUEIROZ, E. A. N.; LIMA, I. B. O. V. **Educação Ambiental e o ensino de Geografia: o uso do terrário como estratégia de aprendizagem na Escola Municipal de Tempo Integral Professor Álvaro Costa – EMTIPAC**. In: LIMA, Iana Bárbara Oliveira Viana et al (org). *Educação ambiental no contexto curricular e interdisciplinar [recurso eletrônico]*. São Luís: EDUFMA, p. 452-460. 2021. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1539&idTipo=5 . Acesso em: 30 out. 2021

ROBERTO, Magda S; FIDALGO, António; BUCKINGHAM, David. **De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspectivas dos nativos digitais**. *Observatório (OBS*) Journal*. Vol.9 – 01. 2015. p (043-054). Disponível em: <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/819/0> . Acesso em: 28 Fev. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. 176 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 274 p. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%201%C2%AA%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 31 jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 233 p. (Original publicado em 1975). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/snsvse8>. Acesso em: 31 Jan. 2021.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Aline Borges de Araujo¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como a escola dociliza e disciplina os corpos das crianças transformando-as em sujeitos. A problemática apresentada visa compreender: como se dá a docilização dos corpos na Educação infantil? Para responder foi feito um estudo do saber/poder da obra de Foucault, *Vigiar e punir* (2013). Autores como Veiga-Neto (2017) e Vasconcelos (2020) auxiliaram na compreensão e aplicação das teorizações de Foucault na Educação. Conclui-se que a escola é uma instituição de sequestro que se vale de várias técnicas de controle e adestramento dos corpos das crianças que as molda e prepara para a sujeição naturalizando-lhes o disciplinamento como necessário para o bom funcionamento da sociedade.

Palavras chave: educação infantil, disciplinamento, corpos.

FOUCAULT E A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE DISCIPLINAMENTO

Michel Foucault nasceu no dia 15 de outubro de 1926 na cidade de Poitiers, no sul da França. Embora pertencesse a uma tradicional família de médicos, Foucault se interessou pela história e filosofia. Contrário à opinião do pai, mas apoiado por sua mãe, diplomou-se em Filosofia em 1948. Interessou-se também, pela Psicologia, sendo diplomado em 1950 e em Psicopatologia no ano de 1952. Publicou seu primeiro livro em 1954, “Doença Mental e Personalidade”. Na década seguinte suas obras tomaram proporções maiores, repercutindo fora dos círculos acadêmicos ao trabalhar a questão do saber (VASCONCELOS, 2020).

Foucault lecionou psicologia e filosofia em diversas universidades ao redor do mundo. Escreveu para diversos jornais, publicou diversas obras e trabalhou como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões, trabalho que lhe forneceu elementos empíricos para a constituição de algumas de suas obras, como *Vigiar e punir* e *História da loucura*. Tornou-se um célebre e aclamado autor que viajou o mundo fazendo conferências, inclusive no Brasil. O autor faleceu em Paris, na França, no dia 25 de junho de 1984, vítima de complicações da AIDS.

O presente trabalho tem por objetivo compreender como a escola dociliza e disciplina os corpos das crianças preparando-as para uma vida adulta de trabalho e obediência.

¹ Pedagoga. Mestranda do PPGE – FACMAIS – Inhumas. Professor Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho. E-mail: alineb@aluno.facmais.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4288722505265183>.

Assim, o foco da pesquisa está na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. Publicado originalmente em 1975, o livro trata “do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam” (VEIGA-NETO, 2017, p. 55).

A escola é uma importante “instituição de sequestro” no processo de formação do homem moderno que em seu interior mantém as crianças sob constante vigilância, disciplinamento e intermináveis avaliações que as dividem e classificam de acordo com aquilo que é considerado normal dentro das complexas relações de poder que permeiam a sociedade.

Embora Foucault não tenha produzido uma filosofia da educação, seu estudo sobre as relações de poder dentro da sociedade, que formaram o homem moderno, investiga a escola como uma das instituições que tem como objetivo adestrar os corpos, discipliná-los e formatar as mentes para que sejam submetidos à norma. Sua obra é rica em estudos históricos detalhados que servem como ferramentas analíticas a partir das quais é possível refletir a Educação como um saber-poder que se faz nas relações que constituem o sujeito.

Faz-se necessário compreender o ponto de vista do filósofo sobre as questões do poder e sua relevância na constituição do sujeito dócil e educado, bem como o papel da escola na formação desse sujeito. Vasconcelos (2020. p, 78, 79), salienta que:

o poder, para Foucault, não é uma coisa, mas uma relação que, em si, não é necessariamente repressiva e nem simplesmente posse do Estado. Pelo contrário, o poder é exercido em todo o corpo social e opera nos níveis micro das relações sociais de modo onipresente. Foucault entende que a instituição escolar serve para educar o sujeito não apenas em relação ao conhecimento, mas também compreende a instituição escolar como uma instituição disciplinar, que dá acesso às tecnologias que agem sobre nossos corpos, disciplinando-os (...) A escola pode ser considerada um espaço de vigilância e de punição para o adestramento dos corpos.

Para Veiga-Neto (2017, p. 15) a obra de Foucault mostra como as relações de poder e saber foram construindo ao longo dos últimos quatro séculos, o sujeito moderno. A escola é descrita pelo autor como uma importante instituição na formação do sujeito produtivo e adaptável às regras da sociedade moderna. “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam como os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. Segundo Vasconcelos (2020. p, 77):

Foucault analisa a escola como um espaço em que as políticas de disciplinamento dos corpos são efetivadas, e percebemos esse disciplinamento de forma naturalizada. Ademais, propõe a relação poder saber de forma naturalizada, e constrói uma visão do poder diferenciada da teoria clássica do poder, que pensa o poder dentro da teoria geral do estado.

Percebe-se que a escola é uma “instituição de sequestro”, que tem por objetivo adestrar os corpos. Tal instituição retira o sujeito de seus espaços familiares e sociais e o interna por várias horas do dia e/ou por longos períodos da vida, com o objetivo de moldar e disciplinar o comportamento, formatando sua mente e corpo (VASCONCELOS, 2020). Essa instituição tem a função de adestramento e disciplinamento dos corpos, tornando-os preparados para exercer funções de produção e obediência, ou seja, ensina os indivíduos a se comportarem na sociedade de maneira dócil, adaptando-se às suas exigências.

O disciplinamento institucionalizado tornou-se natural e necessário, assim, concomitante ao processo de adestramento do corpo ocorre a formatação da mente que visa inculcar no indivíduo disciplinado a necessidade de se adequar à Norma. A norma compara e classifica os indivíduos em normal e anormal, tornando a anormalidade algo indesejável, e aqueles que nela se enquadra são punidos, segregados e envergonhados para que almejem a normalidade e se adaptem a ela aceitando o adestramento e a docilização de seus corpos. Assim, o indivíduo passa a fazer parte da sociedade normatizada e recebe os benefícios de inclusão e aceitação enquanto suas especificidades são exploradas em nome da ordem e do bem comum.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2013, p. 118), disserta sobre a noção de docilidade, “que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. A docilização é adquirida ao longo da vida do indivíduo que a subjetiva a partir das técnicas de controle do corpo. Essas técnicas o limita, proíbe e obriga, de modo a “trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga; de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”. No processo de docilização cada movimento precisa ser eficaz e estar focado em alguma atividade produtiva e ao controlar mais o processo do que o resultado “se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos”. Essa coerção tem como resultado

o controle minucioso do corpo que submete suas forças e lhe “impõe uma relação de docilidade-utilidade”, o que Foucault nomeou de *disciplina*.

A disciplina é instrumento preciso na formação de corpos submissos, exercitados e dóceis. A disciplina faz com que as forças do corpo se concentrem em utilidade, capacidade que pode ser aumentada ao mesmo tempo em que a dominação/obediência é acentuada (FOUCAULT 2013). Um exemplo que pode ser apontado é a criança que pinta um desenho com “capricho” e ganha um elogio da professora, levando-a a querer continuar fazendo o mesmo cada vez mais e melhor. Mas, se a criança não faz a atividade com o capricho esperado, a mesma será coagida até que se sujeite, ou seja, que se torne dócil e se submeta ao poder imposto sobre ela e atenda a exigência da professora. Assim, a produtividade e a obediência são reforçadas e estimuladas enquanto que a indisciplina é repudiada e neutralizada até que o sujeito se entregue ao poder (às normas impostas) que está sobre ele.

A disciplina está nos detalhes, por vezes parece sutil e até mesmo de aparência inocente, mas, cada minúcia tem sua importância no controle e na padronização dos corpos. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2013, p. 120). Na Educação Infantil, a disciplina está na rotina diária que deve ser seguida minuciosamente pelas crianças, desde a forma de se sentar na carteira até a postura na fila.

Para ser efetivada, a disciplina precisa ser aplicada de modo preciso. Em primeiro lugar os indivíduos precisam ser distribuídos de maneira específica no espaço para que suas capacidades sejam aumentadas e seus corpos sejam controlados.

A distribuição do espaço da sala de aula é cuidadosamente projetada e as crianças são distribuídas de modo que a professora saiba onde localizar cada uma delas, vigiar seu comportamento, controlar suas atitudes e medir suas qualidades. “Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico” (FOUCAULT, 2013, p. 123). Essa distribuição de alunos na sala de aula dá ao professor o poder de controlar o espaço coletivo e o sujeito individualmente ao coletar informações para aperfeiçoar as técnicas de controle sobre as crianças. É importante ressaltar que essa distribuição no espaço escolar se dá também, pela idade e pela série; pela capacidade de aprendizagem; pelo comportamento; pelo gênero e outras características individuais que definem o lugar de cada criança dentro da escola.

O disciplinamento dos corpos se faz nos detalhes, na distribuição dos indivíduos no espaço, na vigilância, no controle dos movimentos e também no controle do tempo. A escola tem rígidos horários desde a entrada das crianças e, distribui o tempo em: hora do acolhimento, hora para ir ao banheiro, hora de fazer atividade, hora de brincar, hora de falar com os colegas, hora de lanche, hora de relaxar e hora de ir para casa. Os horários são repetidos diariamente nas turmas da Educação Infantil com o objetivo de acelerar o processo de aprendizagem de maneira ordenada e eficaz. Assim, o corpo mecânico vai dando lugar ao corpo manipulado, exercitado, produtivo, docilizado.

Técnicas de controle e disciplinamento dos corpos na Educação Infantil

A escola faz uso de técnicas combinadas para manter o controle das crianças enquanto inculca-lhes a necessidade do adestramento, formando sujeitos dóceis que se autodisciplinam. De acordo com Foucault (2013, p. 143):

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples; o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

A escola é a primeira instituição em que o indivíduo vivencia o poder disciplinar e com o apoio da família, sociedade e Estado essa instituição de saber estabelece as relações de poder de modo a subjetivar no indivíduo a naturalização do adestramento, tornando-o normal, aceitável e obrigatório a todos os membros da sociedade. Dentro da escola o professor faz uso do poder disciplinar ao controlar o ambiente, distribuir as crianças em seus respectivos lugares; escolher as atividades a serem realizadas; controlar o tempo gasto em cada tarefa; permitir ou negar cada atitude ou pedido dos alunos e atribuir-lhes notas pelo comportamento, pela dedicação aos estudos e pela aprendizagem adquirida na aula.

O poder dado ao professor é garantido pelas demais relações de poder existentes na escola e na sociedade, que lhe asseguram a autoridade e o controle da classe, ou seja, se a criança se rebelar, será disciplinada pelo professor com a aprovação da família e dos demais membros do corpo escolar levando a criança a se submeter às forças que operam sobre ela.

De acordo com Vasconcelos (2020, p. 77), para Foucault, "o mais fundamental nas relações humanas são as relações de poder, pois elas estão em todas as nossas relações. Os

sujeitos são produzidos nas relações de poder, e é nas relações de poder que somos subjetivados”.

Destarte, as relações de poder moldam o sujeito e padronizam comportamentos, tornando os corpos úteis e obedientes, mas preservam a individualidade com o objetivo de explorar sua utilidade. “Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2013, p. 154).

Desde a chegada da criança à escola ela é treinada a obedecer às ordens, a respeitar as regras e a se submeter aos adultos. Esse treinamento é exaustivamente repetido na rotina escolar que tem por objetivo docilizar as crianças de modo que obedeçam às normas, mantenham a ordem e a disciplina no ambiente para que o exercício seja produtivo e assim, a criança adquira o desenvolvimento intelectual e o adestramento do corpo, ou seja, a Educação. Educação essa que prepara o indivíduo para o mundo civilizado e ser um cidadão que contribui com a sua força de trabalho para o bom funcionamento da sociedade, que obedece às leis e ajuda na manutenção dos poderes instituídos. Torna-se aquele que tem o corpo dócil e a mente formatada, com disposição para servir nas relações de poder da sociedade moderna.

Ao adentrar o espaço escolar as crianças são separadas por série e direcionadas a se posicionarem em filas - na maioria das vezes separadas por gênero - para aguardar o horário/sinal de entrarem em suas respectivas salas. Na classe, são orientados pela professora a sentar nas carteiras previamente enfileiradas. A postura deve ser ereta, joelhos alinhados e olhar voltado para a professora que a todos observa de seu local à frente da turma.

Verifica-se assim, que os movimentos realizados pelas crianças são observados pelo olhar atento e disciplinador da professora. As crianças são ensinadas a observar e buscar a expressão de aprovação ou desaprovação da professora, explícita em seu olhar. Nos espaços fora da sala de aula há sempre alguém observando, nos corredores, no banheiro, no parquinho ou no recreio. Em todos os momentos a criança é acompanhada pelo olhar disciplinar de um profissional da Educação e das câmaras de segurança distribuídas pelos corredores da escola. Foucault (2013, p.143), afirma que “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeito de poder, e onde, em troca os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. ”

Nos primeiros dias de aula a professora se encarrega de ditar as regras e “combinados” da classe; enfatiza o uso das “palavras mágicas” e repete-os até que todos os decorem e/ou, sempre que ocorrer alguma infração. Ao subjetivar a rotina e as regras as crianças tornam-se vigilantes de si mesmas e das outras crianças, estando sempre dispostas a corrigir ou delatar o colega infrator. Nas palavras de Foucault (2013, p. 144):

a vigilância hierarquizada, contínua e funcional (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância se repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados.

Esse olhar vigilante vivenciado pelas crianças na escola é naturalizado por elas e internalizado de modo que na vida adulta, tornam-se auto vigilantes, vigiam os companheiros e em suas relações exerce o poder de disciplinar o outro que lhe é subordinado, reproduzindo assim, as relações de poder que caracterizam a sociedade moderna.

Concomitante ao olhar vigilante ocorre a sanção normalizadora que estabelece o poder da Norma, ou seja, cria um padrão de normalidade e distingue os indivíduos e/ou suas ações em normais e anormais, tal classificação se faz, segundo Foucault (2013, p. 152), na “penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogênea, exclui. Em uma palavra, ela normaliza”.

É possível observar na escola o poder da norma institucionalizado nas regras e no poder disciplinar exercido pelo professor que compara o trabalho e o comportamento das crianças diferenciando-as e as classificando em “boas e más”, no entanto, tem também o objetivo de tornar as ruins em boas e assim homogeneizar a turma para que tenham o mesmo rendimento e comportamento. Aqueles que se enquadram na norma são promovidos e os transgressores são punidos. As punições se fazem através da exclusão das atividades ou brincadeiras, suspensão das aulas ou reprovação.

A exclusão é uma forma de disciplinamento, pois ao se sentir excluído do grupo o indivíduo é estimulado a se esforçar para se submeter às regras e assim, ser aceito de volta na turma dos considerados normais - alunos dedicados, obedientes às regras e dispostos à sujeição. Aqueles que não conseguem se submeter à norma são mantidos segregados ou à margem da sala de aula e posteriormente da sociedade, como os que estão internados em outras instituições

de sequestro como, asilos, prisões e/ou hospitais psiquiátricos. Esses indivíduos são retirados do meio da sociedade ou ignorados por ela, como os dependentes químicos, deficientes mentais, menores abandonados e sem teto.

O efeito da penalidade hierarquizante exercido pela escola garante que as crianças sejam preparadas para assumir seu papel na sociedade disciplinar. Assim, faz-se necessário fazer com que todos se pareçam, ou seja, que estejam submetidos ao mesmo modelo: “a subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e a exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina” (FOUCAULT, 2013, p. 154). Para tanto, faz-se a distribuição dos alunos de acordo com suas aptidões, habilidades e comportamento e assim, prepara-os para o mercado de trabalho e conseqüentemente sua aceitação social.

Os efeitos da sanção normalizadora são refletidos, sustentados e perpetuados por toda a vida do sujeito, já que no mercado de trabalho, no hospital e até mesmo nas prisões é possível verificar o mesmo modelo de poder disciplinar que se constitui nas relações de poder. Vasconcelos (2020, p. 83), afirma que “o disciplinamento do corpo está presente no modo de sentar, andar, gesticular, enfim, o corpo humano é transformado em máquina. O disciplinamento do corpo ocorre através do treinamento dos gestos, para que se chegue à perfeição”.

A escola tem o objetivo de moldar e disciplinar os corpos transformando as crianças em máquinas produtivas que servem ao mercado de trabalho como produtos a serem comercializados e explorados com o máximo de economia e submissão possível, atendem ao sistema neoliberal vigente, tornando as relações de poder cada vez mais complexas, já que, essas relações não emanam de um centro específico como o Estado, mas estão distribuídas difusamente por todo o tecido social e flui de todos os ângulos.

Outro ponto importante sobre o disciplinamento dos corpos, de acordo com Foucault (2013, p.154) é o exame que,

Combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado.

A escola tem como prática a avaliação que são os exames realizados desde a chegada da criança à sala de aula, em que seu comportamento, sua capacidade de aprendizagem,

o que ela já sabe e como se relaciona com o outro tornam-se características que precisam ser observadas e anotadas. Cada atividade realizada; o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa; como a criança se vê no espaço ou como se identifica (identidade); a família da qual se origina; aspectos da higiene, alimentação, saúde dentre outros, são dados coletados, analisados, comparados e classificados.

As Fichas Avaliativas e os Relatórios Pedagógicos são os instrumentos considerados oficiais da escola e arquivados nas pastas individuais dos alunos. Os casos considerados graves são levados ao Conselho de Classe que discute estratégias de como ajudar a criança a se submeter a norma. Exemplos de ações tomadas são: conversar com os responsáveis para orientá-los quanto à educação familiar ou solicitar que procurem ajuda médico-psicológica; em casos de negligência da família o caso é encaminhado ao Conselho Tutelar, Assistência Social ou Psicológica.

É possível observar que a documentação acumulada sobre a vida escolar e privada da criança, que é arquivada na escola objetifica e submete o indivíduo ao poder disciplinar da vigilância constante e da sanção normalizadora que o compara e classifica, transformando-o em um caso. Ou seja, concomitante às forças de docilização e homogeneização está a diferenciação e a individualização do sujeito.

Nas palavras de Foucault (2013, p. 160),

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.

A partir da coleta, classificação e armazenamento de dados é possível, através do exame, transformar cada indivíduo em um caso específico. Essa individualização torna possível acompanhar o desenvolvimento da criança e como interferir nesse desenvolvimento para que a partir do controle individual se possa chegar ao controle coletivo dentro da instituição de sequestro e conseqüentemente da sociedade, criando assim uma massa de corpos dóceis e disciplinados dispostos ao exercício sem a necessidade do uso da força. Assim, o sujeito torna-se objetificado: um caso a ser analisado, moldado, disciplinado. Hoffman (2018, p. 50), disserta que “a objetificação dos indivíduos tornou-se meio para a sua sujeição e a sujeição dos indivíduos tornou-se o meio para a sua objetificação”

O PODER PANÓPTICO PARA A AUTO SUJEIÇÃO

O controle individual e coletivo dentro da instituição de sequestro é encontrado por Foucault no projeto arquitetônico para a prisão modelo de Jeremy Bentham, o Panóptico, uma construção em forma circular com várias celas, uma para cada sujeito a ser corrigido, com portas gradeadas voltadas para o interior e janelas que se abrem para o exterior. No centro da construção há uma torre, iluminada artificialmente, com vários andares e amplas janelas com um vigia que observa a todos os internos sob suas persianas e divisórias. Hoffman (2018, p. 50, 51), afirma que:

essas características tornam o Panóptico uma magnífica máquina não apenas para sujeição, mas também para auto sujeição. Ao induzir nos detentos uma consciência de sua própria visibilidade constante, o Panóptico os compelem a estruturarem o seu próprio comportamento de acordo com o seu mecanismo de poder. Notavelmente ausente deste processo ideal está qualquer dependência de violência ou ostentação de força.

Foucault (2013, p. 170), salienta que o Panóptico é polivalente e serve para exercer o poder disciplinar não só sobre detentos, mas também:

cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. (...) Cada vez que se tratar de uma multiplicidade a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado.

O sistema panóptico é uma maneira eficaz de exercer o poder, disciplinar os indivíduos e inculcar-lhes a docilização como natural e necessária para o bom funcionamento da sociedade. Essa é a denominada sociedade disciplinar descrita por Foucault como um movimento de vigilância generalizada e multiplicada pelo aumento das instituições de disciplina.

A escola serve como observatório que penetra a sociedade a partir de seus internos, já que ao observar a criança obtém-se dados sobre os seus responsáveis e sua relação de cuidado com os filhos, permitindo assim, a interferência de instituições de poder - na vida privada das famílias - que usam a força a elas conferidas para disciplinar os indivíduos que não se submetem ao que é considerado normal.

Na escola pública os dados das crianças são coletados pelo Estado para aplicação de Programas de Assistência Social que exigem o bom cuidado, a alimentação, saúde, higiene e frequência escolar das crianças para manutenção do programa para as famílias em situação de

vulnerabilidade. Esse exercício de poder do Estado é garantido pelo sistema panóptico de vigilância em que toda a sociedade e instituições se revezam na vigilância das crianças e famílias que estão sob os cuidados do Estado.

Embora o modelo panóptico idealizado por Bentham não seja aplicado nas instituições de sequestro como em sua forma original, é possível verificar na escola a mesma ideologia de poder, que a todos observa, sem, no entanto, os indivíduos saberem quem ou quando estão sendo observados. Esse ocultamento do olhar constante engendra a autovigilância, a delação e as trocas de funções nas relações de poder, independentemente de serem alunos, funcionários ou gestores. A depender da posição que o indivíduo ocupa lhe é garantido diferentes possibilidades para o exercício do poder, assim, dentro da escola todos são vigiados, normatizados e examinados minuciosamente.

Não obstante, as relações de poder sejam criticadas por tolher a liberdade do sujeito ao reprimir, excluir, censurar e objetificá-lo, vale lembrar que, de acordo com Foucault (2013, p. 161), o poder “produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se origina nessa produção”. Assim, é possível haver comunicação e convivência entre os indivíduos permitindo a existência da sociedade disciplinar. Ou seja, “mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos - ou devemos compreender... - o que é ser e como se deve ser disciplinado” (VEIGA-NETO, 2017, p. 71).

A família, a sociedade, o Estado e as instituições de sequestro trabalham em conjunto para que a Norma seja considerada necessária e útil para o bom funcionamento da sociedade, assim, passa a ser subjetivada nos corpos e mentes das crianças. E ao se tornar naturalizada desde a infância busca impedir o questionamento e a transgressão das regras impostas pelo poder. No entanto, as próprias relações de poder transformam as normas, mantendo o poder/saber em movimento constante, pois, a produção de saber predispõe questionamentos e o questionamento é uma das maneiras pelas quais o poder é constituído. E como dito anteriormente as relações de poder são constituídas de saber, ou seja, o saber constitui poder. Portanto, o poder é exercido por todos.

Na sala de aula as relações de poder podem ser descritas como uma teia complexa em que o professor aparentemente detém o poder máximo. Porém, entre as crianças as relações produzem e alternam o poder que se faz nas brincadeiras ou no exercício da função de “ajudante

do dia¹”. O poder da professora pode ser desafiado pelas próprias crianças que relembram a professora das regras da escola e a corrigem em caso de transgressão. As crianças exercem o poder quando relatam para os pais algum comportamento, ocorrido em classe, que consideram fora da normalidade, e estes usam o poder ao questionar a escola sobre a situação. Assim, em uma comunidade todos são observados e exercem o poder. Esse fato o torna natural e necessário para o bom funcionamento da sociedade em que todos compreendem a sua utilidade. Ao observar a todos e ser observado por todos, cada indivíduo contribui para a manutenção das relações de poder que constituem a sociedade moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorizações de Foucault são fundamentais para a compreensão da escola como instituição de disciplinamento dos corpos e que serve a sociedade como formadora de sujeitos dóceis que compreendem a disciplina como útil e necessária para o bem-estar de toda a comunidade.

As técnicas de disciplinamento exercidas pela escola são eficazes na docilização dos corpos das crianças que compreendem a norma como natural e necessária para o bom funcionamento das relações de poder que se desenvolvem na escola e as preparam para a vida fora dela, como no mercado de trabalho e/ou nos hospitais.

Percebe-se que a vigilância constante do modelo panóptico assegura a naturalidade do poder disciplinar, já que todos os indivíduos estão sob vigilância e exercem o poder uns sobre os outros, independente de suas posições sociais, pois a posição de poder pode variar dentro das relações de saber, como uma criança que delata um professor por mal comportamento, ou um diretor que é delatado por um pai ou colaborador.

Nessa perspectiva é possível analisar o poder como uma complexa teia de relações que se transforma a partir das ações dos indivíduos que podem questionar, se rebelar e não se submeter a norma, mas, ainda assim estarão dentro das relações de poder, exercendo-o, questionando-o ou se submetendo a ele. Pois, os questionamentos produzem saberes e estes por sua vez mudam as regras que afetam as normas impostas, dando o poder a algum sujeito em

¹ Criança que exerce tarefas como: ajudar a professora com a organização da classe, fiscalizar os colegas, entregar recados à coordenação, dentre outras.

detrimento de outro, nas relações de força que movem a sociedade em uma constante, transformando-a.

Embora a docilização dos corpos seja subjetivada lentamente ao longo da vida escolar, por toda a vida o sujeito é transpassado pelas técnicas de disciplinamento do olhar hierarquizante, da sanção normalizadora e do exame que o controla e objetifica e o submetem às normas instituídas pela escola, pela fábrica, pelo hospital, no cuidado com a saúde física e mental e em casos extremos da não subordinação, a prisão.

Assim, cabe a escola como primeira instituição de sequestro exercer o poder sobre a vida da maioria dos indivíduos, naturalizar o poder disciplinar para que as demais instituições reforcem a mesma ideologia de maneira mais econômica e sutil. Em outras palavras, a escola tem sucesso em sua função ao preparar o sujeito para uma vida disciplinada, útil e adaptável, com altas taxas de sujeição e aproveitamento de suas potencialidades.

Diante disso, é possível levantar questionamentos e buscar respostas sobre como se dá o autoritarismo em instituições de sequestro como escolas militarizadas e prisões que inibem as relações de poder e impedem as pessoas de exercer o saber/poder, bem como, a retirada do poder de outras instituições como as escolas públicas que vem sofrendo interferências e perdendo a autonomia e o poder disciplinar em detrimento da psicologização e patologização das crianças que se tornam cada vez mais incapazes de naturalizar as disciplinas. Essas são questões que o presente trabalho considera relevante para o aprofundamento do estudo das relações de saber/poder que constituem a sociedade moderna.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei Nº 14.284**. Presidência da República. Brasília, 29 de dezembro de 2021. Disponível em: [L14284](#). Acesso em: 10/02/2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, Maria Luiza Gomes. A vigilância e o adestramento no “Conto de escola” de Machado de Assis. In: **Cadernos Zigmunt Bauman**. v.10, n.24, 2020.

HOFFMAN, Marcelo. O poder disciplinar. In: **Michel Foucault: Conceitos Fundamentais**.

TAYLOR, Dianna; (Org.); Trad.: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

O TRABALHO COM O NOME PRÓPRIO COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Aline Cristina Barbosa da Silva

RESUMO:

Neste artigo será analisado um relato de experiência relativo a uma prática pedagógica envolvendo o trabalho com o nome próprio, intitulada "roda de nomes", realizado com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, será apresentado um conceito fundamental previsto nessa etapa de ensino, a alfabetização, com base em teóricos de referência que discutem e conceituam esse assunto. Em seguida, se apresenta um relato de experiência, no qual haverá uma análise acerca da importância de práticas pedagógicas significativas realizadas nesse nível de ensino, dentro das quais, a utilização do nome próprio constitui um importante recurso de aprendizagem da língua escrita. Por fim, o presente texto propõe uma reflexão sobre o quanto essas práticas favorecem e estimulam os estudantes que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental, salientando o uso do nome próprio, como um importante facilitador no processo de alfabetização desses estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização, práticas pedagógicas, nome próprio.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma investigação analítica situada no campo dos estudos sobre alfabetização de crianças no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem por base de análise um relato de experiência referente a uma prática pedagógica envolvendo o trabalho com o nome próprio das crianças matriculadas nessa etapa de ensino, envolvendo um grupo de estudantes de uma escola privada, localizada em Curitiba.

Dentro do trabalho do professor que atua no Ensino Fundamental, particularmente na primeira etapa desse nível de ensino, onde se desenvolve o processo de alfabetização, existem muitas práticas pedagógicas. Dentre elas, aqui focalizamos o trabalho com o nome próprio das crianças. Assim, o objetivo central deste artigo reside em analisar de maneira específica, o trabalho didático realizado a partir do nome próprio das crianças no processo de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (2003), autoras consideradas referência nesse tema, defendem que a aquisição do conhecimento se baseia na interação com o objeto, afirmando que a criança chega na escola com ideias desenvolvidas advindas de suas vivências sociais e a partir disso, vai formulando hipóteses sobre o código escrito. O nome próprio da criança é a sua primeira

referência com a linguagem escrita, a qual ela possui contato desde muito pequena. Esse nome lhe fornece uma referência escrita de letras, compreendidas em uma determinada quantidade e variedade, organizadas dentro de uma ordem definida. Essa organização forma o seu nome, uma palavra muito significativa que denomina a criança.

A “Psicogênese língua escrita”, obra de referência organizada por Emília Ferrero e Ana Teberosky (1986), aborda o processo que se desenvolve pela criança quando começa a pensar sobre a escrita. As autoras relatam que ela vai elaborando hipóteses que variam de acordo com a interações sociais que realiza. Quando o professor utiliza crachás com o nome das crianças, em situações didáticas diversas – prática recorrente em turmas do ciclo de alfabetização –, permite que elas entrem em contato com uma palavra estável e que possui significado para elas, oportunizando que comecem a perceber como a escrita funciona. Pensando em uma sala de aula plural, na qual as crianças estão em diferentes momentos de aquisição da escrita, o uso do nome próprio, como recurso de aprendizagem, favorece o contato do grupo com a escrita em diversos aspectos.

Ferrero (1996) considera importante que a criança pense sobre o que está aprendendo, percebendo a leitura e escrita como um processo. A autora afirma em seu livro que não há um método específico de alfabetização para se trabalhar em sala de aula, pois considera que um método determina os passos que devem seguidos pelo professor para se chegar a um fim comum, sendo que, segundo ela, o conhecimento deve partir de como a criança aprende, cabendo ao professor, oportunizar situações didáticas diversas e conseqüentemente, desenvolver um olhar mais específico para as diferentes formas que as crianças aprendem.

O texto a seguir inicialmente aborda o conceito de alfabetização. Em seguida, será analisado uma prática pedagógica intitulada "roda de nomes", realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, crianças que se encontram em processo de alfabetização. Por meio dessa prática pedagógica, será possível observar a importância do uso do nome próprio, como recurso de aprendizagem da língua escrita, nessa etapa de ensino. No final do artigo, será apresentada uma reflexão sobre o papel desse tipo de prática, salientando o benefício oferecido para as crianças em processo de alfabetização.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Magda Soares (2020), é fundamental compreender que a alfabetização faz parte de um processo, devido “a necessidade de reconhecimento da especificidade da

alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2020, p. 47). A autora defende que para que esse processo seja bem-sucedido, as crianças precisam estar inseridas dentro de um contexto educacional letrado, aqui entende-se esse contexto como, um ambiente em que lhes é proporcionado contato com os mais diversos materiais escritos: livros, revistas, cartazes, convites, bilhetes, entre tantos outros, assim, quando elas têm a oportunidade de manipular e estar em contato direto com tais materiais, terão de fato, mais chances de pensar sobre como a escrita funciona. E então, quando passam a compreender o sistema convencional da escrita, e começam a fazer uso dele em suas atividades cotidianas de registro escrito, por meio do letramento, pode-se considerar, segundo Soares, que estão alfabetizadas. A autora, acredita que para que esse processo de alfabetização tenha sucesso, é fundamental que o trabalho desenvolvido pelo professor que atua nessa etapa de ensino, faça sentido às crianças, por meio de situações e práticas didáticas significativas. “A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda” (ALVES, 2015. p. 58).

O processo de alfabetização tem início muito antes das crianças entrarem no ambiente escolar. Mesmo a escola sendo considerada um local privilegiado para que elas consolidem suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita, quando chegam lá, trazem consigo diversos conhecimentos adquiridos nos meios em que estão inseridas e convivem. Esses conhecimentos estão intrinsecamente associados aos contatos que elas tiveram com os mais variados tipos de textos. Segundo Carvalho (2010), a palavra alfabetização diz respeito a aprendizagem de um código escrito. Quando a criança começa a perceber as relações entre as letras e os sons, as chamadas relações grafofônicas da língua escrita, conseguindo estabelecê-las de maneira gráfica, compreendendo o uso social das palavras por meio do letramento, sendo capaz de utilizar esse código escrito como uma forma de expressão e comunicação cotidiana, pode-se dizer, segundo Carvalho, que ela está alfabetizada.

O trabalho com o nome próprio, é considerado uma prática didática carregada de significado para a criança, pois é algo que ela tem contato desde muito pequena, pois o seu nome encontra-se, por exemplo, na porta de seu quarto, no crachá da escola, poderá estar impresso em etiquetas coladas em seus materiais escolares, e em tantos outros lugares dos quais ela tem contato. Quando a criança chega ao 1º ano do Ensino Fundamental, a escrita de seu

nome torna-se algo que já é praticável, e então, partindo daquilo que ela já sabe, que lhe é familiar, possuirá uma maior segurança para avançar no processo de alfabetização.

A escrita é considerada um sistema particular de representação e pressupõe um conhecimento prévio, nesse caso, trabalhar com o nome próprio da criança lhe oportuniza uma segurança em relação a escrita. Utilizar a lista de nomes da turma ou então, os chamados crachás impressos, como referências de palavras escritas para os estudantes da turma, são práticas didáticas que lhes fazem sentido. No momento da escrita, a criança terá que utilizar todo o conhecimento que dispõe para escrever, sendo necessário tomar decisões diante dos desafios colocados por essa situação, confiando na própria capacidade de fazer escolhas e arriscar respostas, por isso é importante que o ponto de partida seja algo que lhe transmita segurança, como o nome próprio. Esse trabalho, ajuda a criança a perceber as semelhanças e diferenças entre o seu nome e os demais da sua turma, permitindo-a, por exemplo, realizar comparações a partir da quantidade e disposição das letras e sua relação com os sons. Ao perceber esse contato, a criança passa a fazer reelaborações, continuamente, revendo e lembrando os conhecimentos que já foram aprendidos anteriormente, para então compreender os conhecimentos novos. Por meio do seu nome próprio, ela consegue construir um repertório pessoal de informações, reconhecendo a sua identidade pessoal e o pertencimento àquele ambiente.

As intervenções do professor são essenciais, a fim de fazer o estudante avançar em suas aprendizagens. Esse profissional, precisa conhecer as etapas de desenvolvimento em que seus estudantes se encontram, compreendendo assim, as suas hipóteses de escrita, para ajudá-los a avançar. Quando o professor, analisa e reconhece o nível de desenvolvimento da criança, consegue proporcionar momentos de trocas de experiências entre os colegas da turma, para que aprendam juntos e troquem experiências entre si. Percebendo assim, os estudantes como atores principais inseridos nesse processo tão complexo, chamado alfabetização.

A construção de hipóteses de leitura e escrita pelas crianças, possui uma relação direta com as experiências que elas tiveram com materiais escritos ao longo de seu percurso educativo. Para Teberosky (2003) é preciso valorizar o que a criança já sabe, tendo claro que as hipóteses de escrita dela serão resquícios de hipóteses anteriores.

Esse processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita apresenta uma série de regularidades entre todas as crianças, que podem ser formuladas em quatro itens: 1. A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. 2. Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito e com os leitores escritores que dão informação e interpretam esse

material escrito. 3. As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais (...) 4. O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções. (TEBEROSKY, 2003, p. 45).

Para se alfabetizar, a criança terá que lidar com processos complexos, reformulando constantemente sua forma de pensar, bem como de construir significados. No item seguinte, se apresenta um relato de experiência, no qual haverá uma análise acerca da importância de práticas pedagógicas significativas realizadas no 1º do Ensino Fundamental, no qual a utilização do nome próprio, se constituiu um importante recurso de aprendizagem da língua escrita.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A RODA DE NOMES

Entre junho e julho de 2021, na etapa final do primeiro semestre daquele ano letivo, realizei uma prática chamada de "roda de nomes", com meus alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando as crianças chegam nessa etapa de ensino, a escrita de seu nome, em geral, já está consolidada, bem como o reconhecimento da ordem das letras que o compõe. O trabalho com o nome próprio é recorrente durante a Educação Infantil e tem a sua continuidade no início do Ensino Fundamental. A maioria das crianças não chega alfabetizada no início do primeiro ano, no entanto, ingressam nessa etapa de ensino com grande expectativa e entusiasmo para que isso ocorra em breve. O uso do nome próprio, dentro da prática pedagógica intitulada “roda de nomes”, é algo que as crianças já estão acostumadas a fazer e, consiste em basicamente dispor no chão da sala, todos os nomes das crianças da turma, escritos em crachás impressos com letras bastão, e então, cada criança é convidada a encontrar o seu nome em meio aos demais, podendo realizar variações e desafios de acordo com o nível de conhecimento que elas dispõem naquele momento.

No dia em que realizei essa proposta, ao chegar na turma, avisei as crianças que faríamos a roda de nomes, como eles já conheciam essa proposta, foram logo sentando-se no chão ao redor do local onde os nomes estavam dispostos e virados para baixo. Combinamos que eu pegaria um nome do centro e não iria mostrá-lo todo de uma vez, pois a proposta para aquele momento, seria lançar um desafio, fazendo com que elas pensassem sobre os pequenos “pedaços” que compõem os nomes da turma. Essa prática, tem por objetivo, auxiliar as crianças a pensarem sobre a forma como a escrita está organizada, e a se darem conta que as palavras possuem partes menores, chamadas de sílabas, que juntas formam um som.

Para avançar no processo de apropriação da linguagem escrita, uma sociedade como a nossa, que utiliza um sistema linguístico de base alfabética, a criança precisa compreender que é possível representar não apenas objetos, mas também a fala, e não apenas por meio do desenho como também por meio de determinados sinais gráficos. O estabelecimento de relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita é parte fundamental do processo de simbolização que conduz a criança ao domínio da língua escrita. (Goulart e Souza, 2015, p.53)

Ao retirar um do nome do centro da roda, utilizei uma folha para cobrir as partes iniciais dele, deixando a mostra somente a primeira sílaba. A sílaba visível era o “LA”, logo de início, as crianças já começaram a fazer suposições e a pensar sobre aquela palavra escrita. Alguns disseram que poderia ser o nome da Rafaela, outros afirmaram que seria o nome da Isabela e outros ainda, disseram que poderia ser o nome da Milla, como as crianças já realizaram diversas práticas com os nomes da turma, nenhuma delas sugeriu que o nome escondido fosse de algum outro colega que não terminasse com a sílaba “LA”. É importante destacar, que a escolha desse nome foi intencional, pois havia várias crianças na turma, que tinham seus nomes terminados com essa sílaba e a minha intenção era a de que elas conseguissem analisar silabicamente as características daquele nome, desenvolvendo atenção para o valor sonoro convencional daquela sílaba em uma situação real de leitura, dentro de um contexto que lhes fosse significativo, como o uso dos nomes da turma. Durante esse momento, as crianças estavam trocando suas experiências e seus conhecimentos prévios a partir dos nomes de seus colegas que já eram conhecidos.

Quando tem como proposta a leitura de um texto que já conhece, a criança pode fazer uso de um conjunto maior de conhecimentos, que envolve saberes sobre o mundo e sobre os textos que o povoam. Usar textos conhecidos faz com que a criança desenvolva outras estratégias importantes: a inferência e a antecipação. (Goulart e Souza, 2015, p.85)

Para auxiliá-los a avançar em suas aprendizagens, eu fazia algumas provocações, questionamento se aquele poderia ser o nome da Laura, por exemplo, que também possuía essa sílaba, e imediatamente as crianças argumentaram a partir dessa provocação, dizendo que não, criando uma solução para aquele questionamento, pois se fosse o nome dela, essa sílaba estaria no começo da palavra e não no final, refletindo dessa forma, sobre suas estratégias de leitura que já haviam sido adquiridas naquele momento. Esse tipo de provocação de minha parte fez com que as crianças pensassem sobre como a escrita é organizada, (sendo da direita para a esquerda) e fazendo com que elas testassem suas hipóteses, percebendo que dentro de uma

palavra, existem unidades menores, chamadas sílabas, e que dependendo da posição em que elas estão organizadas, remeterá a uma palavra ou outra conseqüentemente.

Para que a descoberta do nome pudesse ser feita, revelei mais uma sílaba presente naquele nome, a “BE” e então, a maioria das crianças disseram que o nome escondido era o da Isabela. Em momentos como esse, de propostas coletivas, é possível perceber que cada criança consegue contribuir com aquilo que sabe no presente momento e ainda, se valer dos conhecimentos coletivos trazidos pelo grupo.

Ao decorrer dessa roda de nomes, as crianças utilizaram seus conhecimentos prévios da melhor forma possível, se valendo de inferências e antecipações, para descobrirem de quem era o nome escondido. Durante aquele momento eu pude perceber, quais processos de reflexão algumas delas faziam durante a descoberta do nome, por meio das justificativas e escolhas feitas por elas, conseguindo acompanhar como algumas delas estavam pensando e então, fui realizando algumas anotações, para que posteriormente pudesse retomar e ajudá-las a avançar. E então, ao final, o mistério havia sido revelado, era o nome da Isabela, colega da turma, que estava escondido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essa experiência prática, esta pesquisa revelou que quando o professor cria situações didáticas, utilizando recursos que pode ser simples, porém, intencionais, e que tem por objetivo estimular a compreensão leitora das crianças de maneira significativa, como com o uso do nome próprio, estará oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades para se alfabetizar.

É essencial que o professor alfabetizador, desenvolva estratégias de adaptação de recursos, com uma intencionalidade pedagógica prevista para cada momento, baseando-se em sua prática cotidiana, criando por vezes, recursos próprios, os quais poderão enriquecer cada vez mais as suas propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e a partir disso estabelecer quais caminhos deseja seguir com aquela turma, tendo claro que não existe nenhuma receita pronta que seja passível de mera aplicação, e sim, que cada profissional docente deverá identificar quais objetivos de aprendizagem serão necessários desenvolver naquele momento

com aqueles estudantes, planejando situações que façam com que avancem em seus conhecimentos prévios.

Quanto mais oportunidade dermos às crianças de, por meio de atividade lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mas elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização. (ROSA e BRANDÃO, 2018, p. 114).

Algumas questões fundamentais que podem ser desenvolvidas pelos professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental são: Realizar momentos de sondagens, averiguando os conhecimentos que os seus estudantes dispõem, percebendo aquilo que já sabem e a partir disso, propondo atividades significativas acerca do sistema de escrita, como alguns momentos de escrita espontânea, “[...] chama-se a sua atenção para o princípio da correspondência entre a escrita e a pauta sonora, essencial para a compreensão do sistema de escrita alfabético de escrita” (ROSA e BRANDÃO, 2018, p. 149), onde a intenção não é que a criança escreva de maneira convencional e ortográfica, mas que mostre em qual fase do desenvolvimento se encontra para que dessa forma, o professor consiga auxiliar em seu processo de alfabetização, realizando intervenções que a auxiliem a avançar em suas aprendizagens.

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja!” – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca havia visto. (ALVES, 2015, p. 110).

Para finalizar é importante que nessa etapa de ensino, o professor valorize os saberes que as crianças trazem consigo quando chegam ao Ensino Fundamental, confiando em suas capacidades de aprendizagem. Quando elas são colocadas no centro do processo de alfabetização, consideradas como sujeitos capazes de construir e aprimorar os seus próprios conhecimentos, tendo os seus interesses valorizados, elas de fato, terão maiores possibilidades de atingirem êxito em seu processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. 12. ed. Campinas: Verus, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, Natália Martins; SEBRA, Alessandra Gotuzo. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 7, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOULART, Cecília M. A; SOUZA, Marta lima de (orgs). **Como alfabetizar?** Na roda de conversa com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. São Paulo: Ática. 2003.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU REFLEXO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PRESENTE NA BNCC

Aline Cristina Barbosa da Silva

RESUMO

Este trabalho irá analisar o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação a concepção de criança presente neste documento, o qual enxerga as crianças como capazes de aprender em ambientes onde podem exercer um papel ativo. Em seguida, a pesquisa visa investigar o reflexo dessa imagem de criança em relação aos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas concretas exercidas nas escolas, delimitando como campo de investigação, a relação pedagógica entre os processos avaliativos praticados pelos professores e suas concepções de criança. Por fim, o presente texto propõe uma reflexão, que valoriza e considera a diversidade sociocultural das crianças, seja na construção de imagens sobre elas, como também, no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, que envolve pensar e aperfeiçoar intervenções didáticas que considerem a pluralidade de práticas avaliativas, sendo capazes de permitir aos professores a observação da trajetória das crianças e assim poder avaliar suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Infantil, avaliação, criança, BNCC.

INTRODUÇÃO

A BNCC (BRASIL, 2018), documento central das políticas públicas atuais para a Educação Infantil no Brasil, não somente apresenta aos educadores um conceito teórico sobre a concepção de criança, mas lhes convida a uma reflexão acerca da maneira como constroem tal concepção e como essa se reproduz em suas intervenções pedagógicas. Há, portanto, nesta perspectiva, uma questão de pesquisa, atual e necessária. A pergunta de pesquisa aqui proposta, precisa encontrar respostas e para isso será necessário não somente analisar o texto da BNCC, mas entrar nas escolas e ouvir professores da Educação Infantil, sobre os processos avaliativos utilizados com as crianças.

Existem diferentes camadas de justificativa para se realizar a investigação aqui proposta. De um lado, ela se justifica pela contribuição possível aos estudos acadêmicos sobre os processos de avaliação exercidos na Educação Infantil, um tema de grande relevância dentro da pesquisa educacional atual (MORO e VIEIRA, 2019). De outro lado, tem-se a importância social da pesquisa, considerando que esta pode produzir um conhecimento capaz de contribuir

para melhor qualificar as práticas avaliativas e com isso ter impacto sobre a própria qualidade da educação nas escolas. Afinal, uma educação de qualidade solicita aos educadores repensar suas práticas avaliativas e, para isso, revisitar seus pressupostos e finalidades, bem como, as visões que as sustentam. Segundo Moro (2011), para que as crianças tenham acesso há uma educação de qualidade faz-se necessário considerar as práticas avaliativas dos professores. Quais são estas práticas? Elas estão próximas ou distantes de processos avaliativos com fins classificatórios? Como elas refletem a diversidade das crianças? Esse conhecimento é uma base necessária para toda mudança, mas, obtê-lo, requer investigação.

Além dos argumentos acima, a realização desta pesquisa também poderá oferecer um conhecimento relevante aos professores que atuam na Educação Infantil, podendo contribuir para ampliar seus olhares sobre as crianças, bem como sobre seus processos avaliativos. Ao mesmo tempo, a pesquisa poderá estimulá-los a uma reflexão crítica sobre a forma concreta como constroem suas práticas avaliativas na Educação Infantil.

A pesquisa aqui proposta será desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa e exploratória. O processo de condução de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994 p. 51), "reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra". Essa é uma característica importante da pesquisa aqui proposta. Essa também será exploratória, no sentido de proporcionar uma aproximação e maior familiaridade com um problema, e para isso envolverá levantamento bibliográfico e entrevistas (GIL, 2002).

A pesquisa será desenvolvida em diferentes etapas. Em um primeiro momento será realizado um levantamento bibliográfico, bem como uma revisão da literatura referente ao problema da pesquisa. Assim, com base nas fontes bibliográficas identificadas por levantamento em diferentes fontes, sobretudo *online*, bem como nas leituras e reflexões posteriores, será construído o marco teórico desta pesquisa.

A segunda parte do desenvolvimento da pesquisa envolverá uma análise textual da BNCC, com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a concepção de criança proposta nesse documento, especificamente em relação à Educação Infantil. Para isso será utilizada uma abordagem de pesquisa textual (SEVERINO, 2000).

Na terceira parte do desenvolvimento desta pesquisa, ocorrerá um trabalho de campo para o levantamento de dados, que será realizado por meio de entrevistas junto a professores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), para verificar suas imagens de criança e

como estas se articulam com as proposições da BNCC, analisando seus impactos nos processos de avaliação que utilizam nestas instituições. Para esse propósito, serão selecionadas um conjunto de escolas e, dentro delas, um grupo de professores a serem entrevistados. Dessa forma, nesse último procedimento, será necessária a elaboração de um roteiro de entrevista.

Na parte final da pesquisa, será elaborada a análise crítica dos dados obtidos nas entrevistas junto aos professores de Educação Infantil. Todos esses procedimentos envolverão critérios baseados em fundamentação teórica de metodologia da pesquisa.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Moro (2011), as práticas de acompanhamento e avaliação das crianças na Educação Infantil são consideradas, algo recente no contexto brasileiro. Mudanças importantes foram iniciadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida em 1996 (BRASIL, 1996), bem como, mais recentemente, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Com a nova LDB, a avaliação da aprendizagem das crianças passou a ser considerada "um elemento constitutivo do processo pedagógico na Educação Infantil, devendo considerar suas especificidades" (MORO, 2011, p. 31). Esse foi um avanço importante. O texto da LDB afirma que a avaliação deve ocorrer "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças", mas, "sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Com isso afirma-se a autonomia da Educação Infantil, até então considerada uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental (MORO, 2011).

A BNCC (BRASIL, 2018) contribuiu com avanços dentro dessa perspectiva. Este é um documento que contempla "as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018 p. 7). A parte inicial dele refere-se à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Nessa seção estão apresentados os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados nessa etapa inicial de ensino. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018 p.38). A partir disso, o documento apresenta um conjunto de campos de experiência, um arranjo curricular que envolve situações e experiências concretas das crianças, dentro dos quais aqueles objetivos de aprendizagem serão definidos.

Estes campos de experiência, portanto, devem estar integrados às atividades propostas em sala de aula e às aprendizagens englobadas por elas. Desse modo, o texto da BNCC, ao

explicitar aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver, desempenha papel fundamental, afirmando "a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas" (BRASIL, 2018 p.15).

Considerando a LDB e a BNCC, é possível afirmar que estas duas políticas públicas de educação representam marcos importantes de transformação da ideia de avaliação na Educação Infantil. No entanto, esse avanço se depara com alguns desafios. Algumas instituições e seus professores ainda adotam uma cultura pedagógica baseada em processos avaliativos com fins classificatórios, por meio de relatórios baseados em objetivos de aprendizagem fixos, desatentos à diversidade existente entre as crianças em suas muitas formas singulares de aprender. Avaliações que refletem finalidades padronizadas, as quais desconsideram-nas como participantes ativas dos seus próprios processos de desenvolvimento na escola. Isso revela, sobretudo, uma imagem de criança inconsistente, inclusive em relação às perspectivas apresentadas naqueles documentos sobre a Educação Infantil.

O REFLEXO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PRESENTE NA BNCC

A imagem de criança presente na BNCC a descreve como "ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social" (BRASIL, 2018 p. 38). Além disso, a diversidade entre elas deve ser considerada no trabalho dos professores, no modo como planejam e garantem uma pluralidade de situações, experiências e interações, que promovam o seu desenvolvimento pleno. Essa perspectiva sobre as crianças, que reconhece a singularidade e diversidade nos seus modos de aprender, sentir e se expressar, também as consideram capazes de desempenhar um papel ativo nos ambientes e contextos de aprendizagem (BRASIL, 2018 p. 37). Elas, portanto, devem exercer um papel central nos processos de aprendizagem, sendo reconhecidas como sujeitos singulares e ativos, capazes de estabelecer relações e elaborar significado. No entanto, essas crianças precisam ser percebidas de um modo singular, como protagonistas ativas dos seus processos de aprendizagem, sendo acolhidas na escola por práticas pedagógicas que envolvam intencionalidades educativas apropriadas, e isso inclui a utilização de processos avaliativos coerentes àquela imagem de criança.

O texto da BNCC também faz um convite para que o papel do professor seja revisto. Este deve assumir um novo lugar, não sendo mais aquele de "transmissor de conhecimentos", mas alguém capaz de ampliar e diversificar o universo de experiências de aprendizagem, conhecimentos e habilidades das crianças (BRASIL, 2018 p. 36). Com isso, devem também revisar as suas concepções de avaliação e as intencionalidades educativas que as permeiam.

Segundo Barbosa e Fochi (2012), a criança é um sujeito ativo, comunicativo e social. Ela é comunicativa, pois sempre tem algo a dizer; e mesmo que ainda não faça isso de um modo convencional, procura estabelecer relações por meio de gestos, atitudes e emoções. Isso revela o quanto se desenvolve constantemente, se adapta, muda e aprende coisas novas, de um modo ativo e criativo. É necessário considerá-la como alguém capaz de aprender e que, desde o nascimento, vai expandindo seu repertório de experiências e modos de interação com o mundo ao seu redor, sendo capaz de produzir conhecimento. A criança precisa ser vista, desde o seu nascimento, como "apta e interessada em interpelar o mundo, em agir" (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 6).

Perceber as crianças como ativas, capazes de investigar o mundo e construir conhecimento, certamente traz desafios às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Novas imagens de criança trazem aos educadores novos papéis e desafios. Parte disso, reside em escutá-las e manter aquecido o seu desejo de interpelar o mundo (BARBOSA e FOCHI, 2012). Acolhendo as suas diversas formas de comunicação e validando-as sem extrair julgamentos baseados em expectativas aparentemente esperadas, mas, legitimando aquilo que trazem. A imagem que o próprio professor tem de criança reflete-se em suas intervenções pedagógicas cotidianas. Ela irá direcionar o seu fazer pedagógico. Esse adulto que atua na Educação Infantil, deve ser um viabilizador das aprendizagens de seus estudantes, ajudando-os a ampliar suas competências.

Aquele que escuta é o observador, mas um "observador-participante" que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas, intencionalmente, interessa-se em registrar as cem formas que as crianças usam para comunicar-se, experienciar e experienciar-se, e, portanto, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê, e posteriormente, constrói as narrativas que tornará público os vividos das crianças nas creches. (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 9).

Segundo Moro (2019), humanizar as relações diárias entre as crianças e os profissionais de ensino, é um ato de educação e cuidado, pois se reconhece que elas são diferentes dos adultos e possuem particularidades que requerem um olhar e uma escuta atenta as suas especificidades.

Espera-se que esses tenham uma prática reflexiva e que sejam capazes de repensá-la quando necessário, a fim de considerarem uma pluralidade de processos avaliativos, que se baseiam na observação da trajetória das crianças, podendo assim, perceber e avaliar suas conquistas, avanços, e possibilidades de aprendizagens. Tendo suas especificidades mais respeitadas, elas tenderão a oportunidade de serem reconhecidas suas potencialidades individuais.

Mas, mais do que isso, dar sentido ao conhecimento que envolve o cotidiano nesse contexto educativo, garantindo vivências culturais de pertencimento, ampliando referências para a construção de repertórios significativos e relativos aos processos vividos pelas crianças e pelos adultos que com elas compartilham aprendizagens, desafios e conquistas em seu desenvolvimento. (MORO, 2019, p. 5).

Um dos grandes desafios que se apresentam na Educação Infantil, é a garantia a igualdade e pleno desenvolvimento de todas as crianças que frequentam essa etapa de ensino. Tal como sugere Moro (2019), isso está diretamente relacionado com a qualidade ofertada, e para que essa seja viabilizada, se faz necessário uma mobilização da sociedade educacional, a fim de compreender as especificidades dessa etapa de ensino, valorizando os aprendizados das crianças como um todo, percebendo suas potencialidades e capacidades individuais infantis, concebendo em seus processos avaliativos na Educação Infantil, uma nova forma de se atentar ao potencial de desenvolvimento de seus estudantes em particular. Tudo isso implica, em uma mudança de ponto de vista sobre a avaliação tradicionalmente difundida.

É possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens. (FREITAS, 2007, p. 20).

OS PROCESSOS AVALIATIVOS

Segundo Hoffman (2001), durante os processos avaliativos os professores deverão estar sempre observando seus aprendizes, averiguando quais estratégias foram utilizadas por eles durante suas práticas educativas e assim, tomar decisões assertivas para lhes auxiliar a avançar em seus processos de aprendizagem. Quando se pensa em um modelo avaliativo participativo, não cabe avaliar somente ao final desse processo, mas sim, durante todo o percurso. Compreender processos de avaliação na Educação Infantil de maneira mais participativa, requer principalmente, instrumentos de registro capazes de envolver o acompanhamento das

aprendizagens individuais das crianças, reconhecendo dessa forma, todo seu percurso de aprendizagem e o conjunto de vivências com diferentes intencionalidades.

[...] Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018 p. 15).

Segundo Souza e Vargas (2020), documentar os percursos de aprendizagem das crianças, permite aos professores acompanharem suas trajetórias individuais, sendo capazes de validar suas conquistas e avanços. Essa documentação pedagógica, irá fornecer-lhes ferramentas para a elaboração de processos avaliativos que valorizam o potencial individual de cada uma delas, a partir da construção de relatos e observações, de suas subjetividades, “a mais importante e significativa função é permitir às próprias crianças verem e reverem as suas ações, dando visibilidade aos processos que elas elaboram no seu cotidiano, na escola de Educação Infantil.” (SOUZA; VARGAS, 2020 p.65). A documentação pedagógica, poderá resultar na produção de um parecer descritivo individual de cada criança, o qual pode ser compreendido como um instrumento de avaliação na Educação Infantil. Nele, poderão estar expressos os processos de ensinar e aprender, que embasam os valores educacionais que a escola acredita evidenciando o entendimento que a instituição tem de infância e suas possibilidades. A escrita de um parecer descritivo precisa salientar com cautela e atenção, as observações importantes acerca do desenvolvimento individual de cada criança, comunicando com clareza as famílias, quais foram os objetivos pedagógicos daquele período determinado, bem como, explicitar a trajetória individual da criança, sem apresentar julgamentos com finalidade seletivas ou classificatórias. Para Tonello (2022), “na educação, os instrumentos são apenas recursos para enriquecer o caminho do educando no percurso de aprendizagem.” (p.47). Reconhecendo que cada indivíduo aprende e se desenvolve de maneira singular, havendo nesse instrumento de avaliação, um direcionamento baseado em princípios que valorizam as diferenças individuais, sem perder a qualidade e que se distanciam da padronização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva apresentada por Tonello (2022), parece considerar a avaliação da aprendizagem segundo uma imagem de criança atenta às suas diferenças, aos seus potenciais e modos de pensar. Essa abertura no entendimento sobre a criança é fundamental entre os professores e deveria ser oportunizada durante a formação inicial e continuada desses profissionais, a fim de auxiliar lhes na percepção sobre a importância de processos avaliativos mais colaborativos, que possibilitem a participação de todos os envolvidos, adultos e crianças, de maneira interativa. É importante que esses profissionais de ensino, percebam que o seu ofício deve estar a serviço da igualdade, equidade, e da valorização da aprendizagem dessas crianças que frequentam a Educação Infantil, utilizando processos avaliativos mais reflexivos, pautados em princípios de igualdade e que valorizem as suas diferentes formas de aprendizagem. Reconhecendo dessa forma, que cada indivíduo aprende e se desenvolve de maneira singular e quando suas diferenças individuais são valorizadas e respeitadas, por meio de processos que refletem as suas diversidades, será possível distanciar-se de uma avaliação classificatória e padronizada nessa etapa de ensino.

Avaliar, nesta concepção, faz parte de um processo de acompanhamento e reorganização do trabalho, em que o educando é visto como ser ativo e participante e no qual o educador, além de repensar novas estratégias para contribuir com o processo individual de ensino e aprendizagem, pode auxiliá-lo a refletir sobre as próprias dificuldades e conquistas, uma vez que prioriza o modo de raciocínio de cada indivíduo, bem como suas dificuldades, transformando o ato de avaliar numa prática pedagógica a serviço de toda e qualquer aprendizagem. (TONELLO, 2022, p. 30).

Diante disso, a BNCC demonstra que se faz necessário capacitar os professores para que consigam empregar processos avaliativos que visem a garantia da qualidade e do respeito às diferenças individuais infantis. Para Moro (2011), o primeiro passo para realizar processos avaliativos com qualidade, na Educação Infantil, que se distanciem de uma abordagem de padronização, ocorrerá por meio da realização de registros detalhados e contínuos das especificidades individuais de cada criança. Para isso, é necessário que o professor realize uma reflexão sobre tais registros, percebendo de maneira individual como cada uma demonstrou seu percurso de aprendizagem, analisando tudo que foi coletado para ampliar a visão acerca de suas especificidades. Isso faz rever a própria imagem de criança usada pelos professores.

Para isso, é essencial compreender as crianças em seus contextos de vida, reconhecer suas potencialidades e valorizá-las como sujeitos de cultura; que se constituem por meio das relações, do contato com o conhecimento e pela possibilidade de interagir,

explorar e construir referências e saberes sobre o mundo em que vivem. (MORO; VIEIRA, 2019, p. 6).

Embora a investigação aqui proposta remeta a temas nada recentes no campo da pesquisa educacional, como a avaliação da aprendizagem, procura explorar sua articulação com questões bastante atuais, como a discussão sobre o papel da imagem de criança nas pedagogias da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Mesmo que esse assunto esteja ganhando espaço nas instituições de Educação Infantil, ele representa ainda um horizonte com muitas questões a serem investigadas. Por que e como avaliar na Educação Infantil? Que pressupostos estão na base dos processos avaliativos usados nas escolas? Como avaliar sem recair em padronizações? Como desenhar processos que garantam o respeito às diferenças entre as crianças? Quais imagens de criança estão embutidas nos processos de avaliação usados na Educação Infantil? São muitas perguntas, algumas antigas, mas todas merecem novas respostas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED SUL, 2012, p. 1-14.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (ed.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (ed.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999. p. 59-104.
- MORO, Catarina. (Desa)fos da avaliação. **Revista Educação Infantil**, São Paulo, v. 2, p. 30-43, out. 2011.

MORO, Catarina; ANDRADE, Cybelle; BALDEZ, Etienne. Portfólio da criança: articulação entre formação inicial e formação continuada em serviço. *In*: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Org.). **Leituras em educação infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019. p. 115-140.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos sobre Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia. Avaliação e documentação pedagógica na educação infantil: relações e perspectivas. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 29, p. 60-74, 2020.

TONELLO, Denise. **Portfólio**: pra que te quero? São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: REFLEXÕES ACERCA DA INTERVENÇÃO NA EMJS EM SANTA INÊS, BA.

Valdiane Souza de Argolo¹, Aline dos Santos Lima²

RESUMO

O Estágio tem por objetivo proporcionar a aquisição da experiência prática no universo escolar, mais especificamente no cotidiano da sala de aula. Assim sendo, objetiva-se com o Trabalho em tela, sistematizar as ações realizadas no âmbito do Estágio Supervisionado II na Escola Municipal José Lourenço Silva no município de Santa Inês-BA, destacando os desafios em desenvolvê-lo com a elaboração do projeto “Laboratório Verde”. Por conseguinte, a organização metodológica do trabalho se deu através de três frentes principais, quais sejam: revisões dos aportes teóricos que se debruçam sobre a discussão do tema; a reflexão dos documentos norteadores do Estágio das licenciaturas do IF Baiano; e por fim, refletiu-se sobre as impressões e resultados do projeto desenvolvido na escola durante o Estágio Supervisionado II. Destarte, a proposta pedagógica do projeto Laboratório Verde gerou ações que contribuirão para a construção de saberes através da estratégia utilizada no âmbito escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Laboratório Verde, Santa Inês-BA.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, pois estabelece um diálogo entre a teoria apreendida e a prática nas escolas-campo de estágio (SILVA & GASPARG, 2018). Além disso, no Estágio encontra-se:

uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (...), dando suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação (REICHMANN *apud* SILVA & GASPARG, 2018, p. 206).

Neste sentido, o Estágio tem por objetivo proporcionar a aquisição da experiência prática no universo escolar, mais especificamente no cotidiano da sala de aula, pois ao

1 Licencianda em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) Campus Santa Inês.

2 Professora de Estágio Supervisionado Curso Licenciatura Geografia do IF Baiano Campus Santa Inês.

longo da formação o licenciando somente tem contato com a teoria, com exceção daqueles que participam de programas de formação de professores. Desta forma, a importância do Estágio Curricular Supervisionado II reside, dentre outros aspectos, na aproximação do estagiário ao seu futuro trabalho, oportunizando relacionar a teoria acadêmica e a prática na formação do profissional da educação.

Por meio dele, proporciona-se tal nexos, permitindo refletir as práticas que serão desenvolvidas na escola a partir de uma perspectiva crítica/construtiva acerca dos conhecimentos e habilidades necessárias para atuar futuramente como docente. Neste sentido, Soczek (2014, p. 7) afirma “ser necessário que o professor de Geografia se empenhe na busca de fomentar no aluno um senso crítico e reflexivo a partir das abordagens propiciadas pelos conteúdos presentes no currículo da escola”. Assim, o Estágio Supervisionado figura como parte dos processos formativos que prepara e capacita os licenciandos em Geografia para essa prática, antes mesmo de iniciarem sua atividade docente.

No âmbito do IF Baiano *Campus* Santa Inês um dos documentos institucionais que auxilia na compreensão do Estágio é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia. Consta em tal documento que o Estágio curricular¹ “pretende assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (IF BAIANO, 2017).

Para além disso, em consonância com esse caráter do Estágio Supervisionado, vislumbra-se no Estágio de regência a construção de uma experiência efetiva com o ensino de Geografia, através da mediação dos conteúdos, haja vista que, “o desenvolvimento da prática de ensino no processo de produção e reprodução do conhecimento geográfico faz-se necessário à utilização de recursos que auxiliem esta prática” (PEDRA, 2021, p.4) em face das múltiplas possibilidades de gerar estratégias metodológicas que se mostrem eficazes para o processo de construção do conhecimento

1 O Estágio Supervisionado no IF Baiano *Campus* Santa Inês é pautado na existência de documentos norteadores como a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, o Regimento de Estágio dos cursos de graduação IF Baiano 2013, Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Projeto Pedagógico do Curso – 2013 (PPC – 2013) e por regulamentação própria– Regulamento do Estágio Supervisionado das Licenciaturas do IF Baiano Campus Santa Inês – 2013 (IF BAIANO, 2017).

dos estudantes.

Nessa perspectiva, e em concordância com Souza & Juliasz (2020, p. 158-159), é possível afirmar que com a relação entre os saberes e a teoria “a formação do professor torna-se consciente do ponto de vista dos conceitos enquanto instrumentos explicativos e seu compromisso com a formação dos estudantes da Educação Básica, em uma perspectiva transformadora de sujeitos frente à realidade.”

Assim sendo, o presente Trabalho objetiva sistematizar as ações realizadas no âmbito do Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental II, realizado no período de 18 de abril de 2022 a 14 de maio de 2022 na Escola Municipal José Lourenço Silva (EMJLS). Nele, encontram-se ainda as percepções registradas no período de estágio na escola-campo com o processo de sistematização, destacando os desafios em desenvolvê-lo.

Por conseguinte, a organização metodológica do trabalho se deu mediante a construção em três frentes principais, quais sejam: revisão dos aportes teóricos que se debruçam sobre a discussão do tema Estágio com base em Silva & Gaspar (2018), Souza & Juliasz (2020) e Pedra (2021); na segunda etapa, debruçou-se sobre a reflexão dos documentos norteadores do Estágio das Licenciaturas do IF Baiano; e, por fim, no terceiro percurso metodológico, refletiu-se sobre as impressões e resultados do processo de construção do projeto “Laboratório Verde” desenvolvido na escola durante o Estágio Supervisionado II.

CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO ESTÁGIO NA EJMLS

O processo do Estágio revela para o estagiário os dilemas da formação, assim como, sua afirmação, permitindo-lhe refletir e intervir quando necessário com o docente-regente, na elaboração de ações para a transformação das condições observadas, pois o Estágio é

(...) o lócus onde ‘a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida’ no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (BURIOLLA, 1999, p. 13 *apud* SILVA & GASPAS, 2018, p. 207).

Neste sentido, cabe explicar que a unidade concedente do Estágio, a Escola Municipal José Lourenço Silva, é uma instituição pública, situada na zona urbana da cidade de Santa Inês e dispõe da oferta da Educação Básica para os moradores do campo e da cidade. Santa Inês encontra-se localizada no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, recorte espacial que abarca outros municípios, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, São Miguel das Matase Ubaíra. (SEI, 2019).

No que diz respeito aos níveis de ensino, a EJMLS possui a oferta das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II. A referida escola retornou presencialmente suas atividades no ano de 2022, após o período consecutivo de dois anos com trabalho escolar no formato remoto, devido a pandemia da COVID-19. Cabe ressaltar que para a realização do Estágio Supervisionado II, não houve acompanhamento e regência em uma turma única, sendo que sua execução abrangeu todo o âmbito escolar por meio da elaboração e execução de etapas iniciais de projeto multidisciplinar denominado Laboratório Verde¹. Também foram realizadas Atividades Complementares (AC) em dois dias distintos na escola, sendo estes, às segundas e quartas-feiras, buscando atender aos horários de aulas dos grupos de professores que deles participam.

O Projeto Laboratório Verde é uma iniciativa da Escola Municipal José Lourenço Silva, concebido e realizado em parceria com a Secretaria de Agricultura e discentes-estagiárias do curso de Licenciatura em Geografia do IF Baiano. O Projeto surgiu como uma proposta da referida unidade concedente de Estágio para que sua realização fosse possível no âmbito educacional. Com o projeto, a escola-campo tinha o objetivo de construir hortas visando mobilizar os estudantes acerca dos conhecimentos básicos de plantio e cultivo de hortaliças, verduras e plantas medicinais, e por conseguinte, promover a oferta de alimentos saudáveis para a merenda escolar, fomentando o desenvolvimento de práticas sustentáveis no cotidiano, e ainda, como

1 O projeto Laboratório Verde é uma proposta pedagógica pensada pela escola considerando as possibilidades distintas de construção do conhecimento pelos sujeitos, através de estratégias e práticas que estimulem suas particularidades. Ademais, os temas geradores que nortearão as discussões foram elencados com vistas à sensibilização dos estudantes sobre as questões ambientais na sociedade atual, bem como, o papel que os indivíduos precisam desempenhar dentro do processo de transformação de suas práticas cotidianas.

forma de relacionar diversos campos do conhecimento abordados em sala de aula.

Assim, conforme a gestão escolar apontou, a intenção era envolver todas as turmas dos 6^a aos 9^a anos nas ações. Mas, inicialmente, as ações ocorram com as turmas de 9^o anos. Mediante este fato, buscou-se analisar o livro didático do 9^o utilizado na disciplina de Geografia, como forma de levantar quais os conteúdos do livro poderiam ser vinculados às discussões e temáticas do projeto, no que diz respeito a área mencionada.

O livro adotado na Escola Municipal José Lourenço Silva é o “Geografia: Espaço e integração” de autoria de Marcelo Moraes Paula, Angela Rama e Denise Pinesso. A obra, que se encontra na primeira edição, foi publicada pela Editora FTDna cidade de São Paulo em 2019. Com a análise dos conteúdos, observou-se uma distância entre a proposta curricular e o referido projeto, optando por tratar sobre os assuntos elencados em momento *a priori*.

Para mais, cabe destacar que em preparação para o Estágio, cruzou-se alguns dados relacionados às unidades temáticas e os objetos do conhecimento do componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental II, avaliando se existe consonância entre o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a disciplina e os conteúdos comumente presentes nos livros didáticos que se teve acesso. Como a proposta da escola-campo era pautada em desenvolver projeto que atendesse primordialmente as turmas de 9^o ano, optou-se por realizar aqui a análise dos conteúdos contidos no livro de Geografia do 9^o ano que a EMJLS está fazendo uso.

Mediante sondagem dos conteúdos foi possível identificar o distanciamento entre os conceitos trabalhados e a realidade cotidiana dos estudantes, assim como, o fato dos objetos do conhecimento propostos nas unidades temáticas da BNCC não estarem contemplados em partes nas discussões elencadas na obra “Geografia: Espaço e integração”. Desse modo, dentro dos conteúdos expostos, não são abordados assuntos como as manifestações culturais na formação populacional, e ainda, centra-se as discussões no continente europeu, deixando de atender a proposição de discutir dentro dos objetos do conhecimento sobre a Ásia e a Oceania, o que revela como os livros didáticos brasileiros ainda mantêm as raízes do eurocentrismo ao tratar das questões cotidianas sob a perspectiva internacional.

DIÁLOGOS COM O PROJETO LABORATÓRIO VERDE

O Estágio Supervisionado II ocorreu de modo geral, através do planejamento, construção e exposição do projeto denominado pela escola-campo como “Laboratório Verde” (Figura 1). Para além disso, a regência desenvolvida por meio de tal atividade foi possível pela relação teórica e explanação sobre determinados temas do ensino de Geografia ao longo dos fazeres proporcionados pela unidade concedente do Estágio.

Figura 1 – Confecção de *cards* para divulgação do projeto Laboratório Verde:



Fonte: Estágio Supervisionado (2022).

O referido projeto, debruçou-se sobre a abordagem dos aspectos teóricos vinculados às necessidades de implementação do projeto, empregando referenciais teóricos que estudam tais aspectos, a saber: Gerar estratégias para tornar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados significativa por meio da relação entre o conhecimento construído em sala de aula e sua aplicação prática, colaborando com a efetivação do processo de ensino-aprendizagem; Sistematizar proposta pedagógica que considera as possibilidades distintas de construção do conhecimento pelos sujeitos, através de práticas que estimulem suas particularidades, gerando mais um instrumento que potencialize e estimulem o aprimoramento dos saberes; Sensibilizar os estudantes sobre as questões ambientais na sociedade atual, bem como, o papel que os indivíduos precisam desempenhar dentro do processo de transformação de suas práticas cotidianas, incentivando a adoção de ações sustentáveis, visando a preservação da qualidade de vida das futuras gerações e da atual.

Considera-se que a relevância e viabilidade do Projeto, pois a Escola, enquanto espaço de construção do conhecimento promove estratégia e cria possibilidades que

potencializam os saberes previamente estabelecidos pelo corpo discente. Coube ainda considerar que este se faz importante pelo estímulo de práticas sustentáveis tendo como princípio básico reforçar e enriquecer a merenda ofertada e, ainda, fomentar a discussão sobre a adoção de caminhos pautados nos princípios de uma alimentação saudável, ou seja, sem o uso de agrotóxicos.

Com a rotina de planejamento e mediação dos conteúdos vinculados ao Laboratório Verde foi possível desenvolver habilidades estruturadas a partir dos assuntos da Geografia, por meio das quais, à sua execução prática fez-se extremamente significativa, haja vista que, permitiu aprimorar a percepção sobre a necessidade de múltiplas estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, afastando-se de um modelo engessado e ainda, em que não se incorra no equívoco de trabalhá-los dissociados da realidade dos discentes. Ainda em conformidade com o exposto Cavalcanti (2012, p. 45) assevera que

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção a priori de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente. Nesse sentido, ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores.

Durante a realização desses momentos, foi possível observar que parte das turmas de 6º e 7º anos possuíam vago ou nenhum conhecimento sobre o que são agrotóxicos, ou ainda, quais as práticas consideradas sustentáveis, demonstrando maior ciência sobre a temática da reciclagem de materiais.

Por outro lado, as turmas de 8º e 9º anos expuseram por meio de suas respostas aos questionamentos feitos ao longo da abordagem teórica que compreendem significativamente as temáticas e a importância de discuti-las por meio da realização de práticas vinculadas aos conhecimentos construídos em sala de aula. Neste sentido, cabe ressaltar que ao longo das práticas realizadas, seja na elaboração de recursos didáticos, uso de metodologias e na atividade de regência, buscou-se proporcionar a integração/compreensão dos conteúdos da ciência geográfica apreendidas teoricamente na academia a partir da aplicação no contexto da Geografia escolar, tornando os conteúdos

"acessíveis", partindo-se dos conhecimentos prévios e do cotidiano dos(as) estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é cercada por desafios, haja vista que, ao longo deste, demanda-se dos sujeitos o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para um futuro exercício como profissional da educação. Além disso, a prática desses mediadores do conhecimento requer a construção durante a licenciatura na academia de “saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1999, p. 18) Desta forma, ensinar requer saberes necessários para uma identidade docente mais reflexiva, baseada em exercer um papel extremamente relevante como contribuinte da educação.

Neste sentido, para a formação de professores de Geografia a realidade não é diferente, como assegura Cavalcanti (2002, p. 21) que ao dissertar sobre formação docente em Geografia, destaca que:

[...] na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar.

Desta forma, é possível apreender que com o Estágio Supervisionado II promoveu-se o processo de reflexão e ação gerador da práxis docente, seja através da construção de habilidades profissionais no envolvimento com o ambiente escolar, ou ainda, por meio da possibilidade de elaborar recursos metodológicos objetivando contribuir para o efetivo processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes.

Cabe ressaltar, ainda, que se alcançou a carga horária mínima designada para conclusão do Estágio, no qual, as práticas realizadas tensionaram a vivência diária com o contexto do ambiente escolar e da sala de aula, expondo os dilemas do contexto educacional, amparando-se na possibilidade de construir/questionar o fazer pedagógico que se pretende desempenhar, aprimorando-o para o exercício futuro.

Assim, conforme ficou evidente no presente relato, o Estágio Supervisionado é uma fase imprescindível, no que diz respeito, à constituição da identidade do futuro

docente. A experiência vivenciada neste foi extremamente significativa em face da necessidade de reflexão sobre o contexto de necessárias adaptações/ressignificações da prática docente na retomada das atividades presenciais e ainda, com a mediatização de estratégias que agregassem as distintas possibilidades de construção do conhecimento pelos sujeitos.

Para além disso, o Estágio permitiu a tomada de uma postura investigativa sobre os desafios do profissional da educação que ensina a Geografia e suas estratégias de ação para superá-los, a coerência da prática docente em face de suas responsabilidades com a formação cidadã de sujeitos críticos e cientes do seu papel na sociedade.

Reiterando tais reflexões, Cavalcanti (2012, p. 46) afirma que “na discussão e no tratamento dos conteúdos específicos das disciplinas, entre as quais a geografia tem papel importante, perpassam informações, processos, valores e atitudes que orientam práticas cidadãs cotidianas.” Assim, com a proposta pedagógica do projeto Laboratório Verde colaborou-se com tais processos, gerando ações e propostas que contribuíram/contribuirão para a construção de saberes pelos (as) estudantes, viabilizando a significação dos conteúdos na Educação Básica, e sobretudo, proporcionando múltiplas possibilidades que atendam as particularidades de aprendizagem dos sujeitos. Assim, em conformidade com o exposto, Pedra (2021, p. 24) elucida que

aprender Geografia a partir da escala local, desenvolvida através de um material próprio, favorece o trabalho pedagógico que é cada vez mais exigente e desafiador. Os modelos tradicionais da ação educativa passam a dar lugar a uma nova forma de pensar a educação. Sabemos que existe uma enorme quantidade de conteúdos que, trabalhados isoladamente e de forma distanciada do aluno, não passam de um amontoado de informações sem utilidade prática. Sendo assim, ao invés de se estabelecer métodos seguros de acesso à verdade e de produção de conhecimento, resta ao professor a humilde atitude de reconstruir sua prática pedagógica pautada na e para a vivência do seu aluno.

Neste sentido, com as ações vivenciadas por meio do Estágio apreende-se que as práticas realizadas serviram para nortear possíveis formas de mediação dos conteúdos apreendidos até o momento na realização do curso de Licenciatura em Geografia, de forma que se tornassem estruturalmente compreensíveis para o Ensino Fundamental. Por

consequente, os conhecimentos teóricos apreendidos constituíram-se em fator determinante para nortear os processos e colaborar com o entendimento dos dilemas vivenciados ao longo de sua realização.

Assim, as práticas formativas proporcionadas no âmbito do Estágio se fizeram eficazes para a tomada de conhecimento a respeito da transposição de conteúdos e experiências integradoras entre academia e escola, reiterando o caráter desafiador da profissão docente, e a importância de um fazer pedagógico centrado em alcançar a todos os sujeitos, seja aqueles que estão em face de melhores condições em seu processo de ensino-aprendizagem, ou ainda mais, os que por diversas situações ou contextos são “penalizados” pelas condições sócio-históricas a que são/foram submetidos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Perfil socioeconômico do município de Maracás. In: **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO: Salvador, 2011. 5 p. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2920502_NOTA.pdf. Acesso em 28 de julho de 2021.

BRASIL. Geografia no Ensino Fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação a Base**. Brasília: MEC, [201-].

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 set. 2008. Seção 1, p. 3.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino**. In: __. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45 – 47. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_lib_aneq. Acesso em 20 de abril de 2022.

IF BAIANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**, Campus Santa Inês 2017. Santa Inês: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Santa Inês, 2017. 82 p.

_____. **Regulamento do Estágio Supervisionado das Licenciaturas do IF Baiano - Campus Santa Inês**. Santa Inês: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2013a. 12 p.

PEDRA, Maria Oneide Miatto. **Ensinando Geografia a partir do local:** relato de experiências de ensino - aprendizagem vivenciadas em turmas de sétimas séries – Londrina (PR). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_onei_miatto_pedra.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTANA, Cláudia Maria Palmeira; SANTOS, Tainy Caldas dos; ARGOLO, Valdiane

Souza de. Conhecimentos biogeográficos e suas aplicações: Plantando saberes e cultivandopráticas sustentáveis. In: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IF BAIANO - CAMPUS SANTA INÊS - PROJETO LABORATÓRIO VERDE**. Santa Inês, 2022.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília: RBEP, 2018. v. 99, n. 251, p. 205-221.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Geografia: **ensino e formação de professores**. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2020. p. 158-175.

SOCZEK, José Silvestre Alves. Trabalhando conteúdos geográficos com o auxílio de recursos didáticos imagéticos. In: SOCZEK, José Silvestre Alves. **Recursos imagéticos no Ensino de Geografia**: trabalhando o conteúdo da globalização com o auxílio de fotos, charges e cartuns. Prudentópolis-PR: SEC-PR, 2014. (Material Didático - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas). p. 7-14 e 25-51.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Reflexões para a prática docente: o planejamento. In: STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. (Metodologia do Ensino de História e Geografia;v.2). p. 59-74.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA EM MATO GROSSO DO SUL

Aline Ribeiro Silva¹, Carla Busato Zandavalli²

RESUMO

Este trabalho objetivou verificar o como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são apresentadas na formação inicial de professores de Física. Como recorte da pesquisa, foram analisados os Projetos Políticos de Curso (PPCs) de quatro cursos de licenciatura em Física de universidades públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, nas modalidades presencial e a distância. A partir de uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) foi possível mapear oito disciplinas que fazem menção às TICs, sendo quatro obrigatórias e quatro optativas. Os resultados indicam que as disciplinas analisadas propõem uma articulação entre tecnologias e a prática docente, no entanto a sua discussão pode se tornar reduzida, seja pela falta de disciplinas obrigatórias, período da oferta ou pela carga horária inferior às outras disciplinas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; TICs, Licenciatura em Física.

INTRODUÇÃO

Neste estudo buscou-se investigar como as tecnologias são apresentadas na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Física de Universidades públicas de Mato Grosso do Sul. No referido Estado, estes cursos são oferecidos nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O termo *tecnologias* em sua acepção mais ampla implica no tratamento da natureza pelo ser humano, que gera, a partir da construção de novos conhecimentos em face das demandas sociopolíticas e econômicas, novos equipamentos, procedimentos, produtos, ferramentas. As tecnologias, portanto, estão relacionadas ao acesso e ao domínio dos conhecimentos, que conferem poder e lucro, algo que ganha maior relevância em uma sociedade tecnológica informacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006).

¹ Instituto de Física/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – INFI/UFMS

² Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FAED/ UFMS

Kenski (2012, p. 18, grifos da autora), ao tratar do contexto contemporâneo, assevera:

A concepção de guerra e as relações de poder que envolvem conhecimento e inovações tecnológicas ampliaram-se tremendamente na atualidade. A facilidade de interação e comunicação facilitou a globalização da economia. Com o fim da Guerra Fria, o colapso do socialismo e o início da era tecnológica, no início dos anos 1990, o mundo começou a sentir a crescente hegemonia do pensamento neoliberal. Esse movimento foi acompanhado pela evolução de novos conceitos no mundo do trabalho (qualidade, produtividade, terceirização, reengenharia etc.), como resultado do desenvolvimento e da introdução de novas tecnologias na produção e na administração empresarial, com o agravamento da exclusão social.

As grandes corporações transnacionais assumem poderes (quanto ao domínio de tecnologias, de capital financeiro, de mercados, de distribuição etc.) superiores aos poderes políticos dos países e exercem influência sobre o futuro dos povos em todo o mundo. A globalização da economia e das finanças redefine o mundo e cria uma nova divisão social. O mundo desenvolvido e rico é o espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos na economia, na cultura, na sociedade. Os que não têm a “senha de acesso” para ingresso nessa nova realidade são os excluídos, os “subdesenvolvidos”. [...] desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas. [...].

Lytard (1988; 1993 *apud* KENSKI, 2012) alerta que o grande desafio da humanidade no momento contemporâneo é a tecnologia, e Kenski (2012, p. 18) acrescenta que esse é também o grande desafio da educação: “[...] adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”.

Nesta pesquisa, parte-se da concepção de TICs¹ como fruto do trabalho humano, construção social que pode gerar desenvolvimento econômico e social, mas também, exclusão e marginalização dos “subdesenvolvidos” (KENSKI, 2012). A partir dessa premissa, sustenta-se neste estudo, a importância da presença das TICs nos cursos de formação de professores, pela ampla disseminação na sociedade e presença nas práticas sociais e laborais. No âmbito educacional, como se observou durante o processo pandêmico, uma parcela significativa dos(as) docentes encontraram muitas dificuldades em mediar o ensino com uso de TICs, o que expressa a necessidade de políticas de formação inicial e continuada de professores para o uso pedagógico das TICs e que precisa se consolidar a partir dos currículos.

Kenski (2012), observa, porém, que

[...] a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade. Por sua vez, o professor na sala de aula e no uso que faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre conhecimento a ser ensinado, o poder do

¹ A escolha é por TICs e não Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), pois compreende-se que a infraestrutura física das escolas públicas muitas vezes não abrange as tecnologias digitais.

professor na forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos. [...]. (KENSKI, 2012, p. 19).

No entanto, como já foi mencionado, a integração das tecnologias nos processos educacionais ocorre de modo desigual devido a características estruturais, como divergências entre regiões do planeta e classes sociais (BÉVORT; BELLONI, 2009). Desse modo, o mero uso das TICs não significa a solução para os problemas na educação, sendo necessário compreender as potencialidades e limites quanto ao uso dessa ferramenta. Para isso, deve haver uma reestruturação da percepção e da ação educativa, em que uma cultura informática contribuirá para a reformulação de programas pedagógicos, das estruturas de ensino e de outras esferas sociais (KENSKI, 2012), além do aparelhamento das IES e das escolas, que requerem a infraestrutura física e tecnológica adequada para o trabalho com uso de TICs.

No campo da educação as TICs, quando trabalhadas de forma criativa e crítica, podem contribuir fortemente durante o planejamento e a execução de aulas, instigando professores e estudantes a buscarem um maior aprofundamento dos conteúdos, além de mobilizar novas maneiras de enxergar a realidade. (KENSKI, 2012; BÉVORT; BELLONI, 2009).

Pensando na formação inicial do professor que utilizará estas ferramentas, a discussão quanto ao uso crítico das TICs deve acompanhar as disciplinas pedagógicas, não incluindo apenas o computador como recurso principal, mas apresentar outros recursos midiáticos e suas potencialidades ao ensino. Quanto aos aspectos humanos, o formador deve estar preparado para o diálogo, conduzindo o estudante a uma análise crítica sobre as informações apresentadas pelas diferentes mídias (KENSKI, 2012). Em um sentido mais amplo a respeito da formação de professores, Gatti (2014, p.39) pontua

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. [..]

A fragmentação entre a formação didático-pedagógica e a formação dos conteúdos da área, acentua as dificuldades para a aplicação das TICs no processo de formação inicial, dado o esvaziamento das práticas pedagógicas e da infraestrutura física e tecnológica para essas disciplinas.

A DCNs para os Cursos de Física¹ orientam os currículos dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, em um único documento, apontando a possibilidade de vários tipos de perfil do Físico: Físico-Pesquisador: (Bacharelado em Física); Físico-Educador: (Licenciatura em Física); Físico Interdisciplinar: (Bacharelado ou Licenciatura em Física e Associada); Físico-Tecnólogo: (Bacharelado em Física Aplicada). Os perfis que mais aponta a utilização de TICs e TDICs são os propostos para o Bacharelado. Não há menção explícita da importância das TICs na indicação das competências e habilidades propostas para a formação inicial em Física. Mas nas *vivências*, indica-se:

A formação do Físico não pode, por outro lado, prescindir de uma série de vivências que vão tornando o processo educacional mais integrado. São vivências gerais essenciais ao graduado em Física, por exemplo:

1. ter realizado experimentos em laboratórios;
- 2. ter tido experiência com o uso de equipamento de informática;**
3. ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;
4. ter entrado em contato com idéias(sic) e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;
5. ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia;
- 6. no caso da Licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino.** (BRASIL, 2001, p. 5, grifos nossos).

Pela forma vaga que se coloca a experiência com o uso de equipamentos de informática, não há clareza de que esses equipamentos serão recursos para o ensino de Física.

Embora na Resolução CNE/CP 2/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores, o egresso do curso de licenciatura devesse estar apto a: “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2015, p.18), essas DCNs, quando ainda estavam em processo de implementação, foram revogadas pela BNC-Formação². As novas DCNs não apresentam no corpo de seu texto, indicações específicas sobre as TDICs, que aparecem apenas nos Anexos, nas “competências

¹ Instituídas por meio da [Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002](#), que fazem menção ao Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001.

² Instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

gerais docentes”, como adequação das competências gerais para a educação básica, colocadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Quadro 1).

Quadro 1 – Presença das TDICs na BNCC e na BNC- Formação

BNCC	BNC- Formação
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13).

Fonte: Brasil (2017, p.9); Brasil (2019, p.13).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Observa-se uma “adaptação” forçada das competências gerais, além de indicar algo pouco exequível, pois nem nas IES, muito menos nas escolas, há componentes suficientes e adequados para a criação de TDICs.

Observa-se, pelo exposto, as dificuldades em organizar um currículo, com base nos atos normativos em vigor, que atenda às demandas contemporâneas para a formação do(a) professor(a) de Física com uso das TICs.

Neste texto buscou-se desvelar como os currículos para os cursos de Licenciatura em Física tratam o uso das TICs, para tanto, seguem as informações sobre a metodologia da pesquisa, os resultados e discussão e a considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa documental, definida por Lima Jr. *et al.* (2021) como:

[...]aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos [...].

Lüdke e André (2005, p. 38) citando Caulley (1981) apontam que “[...]a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. [...]”. As autoras caracterizam os documentos como materiais escritos que se constituem enquanto fontes de informação, tais como: “[...] leis, regulamentos, normas,

pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 38).

Bardin (2016) destaca que a análise documental tem como objetivo representar de maneira diferente uma determinada informação, com a intenção de facilitar o acesso do observador para que possua o máximo de informação tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, sendo uma fase inicial da construção de um banco de dados.

O *corpus* da pesquisa abrangeu, além dos atos normativos sobre o Currículo do Curso de Física – Licenciatura, os PPCs de quatro cursos de Licenciatura em Física ofertados pela UEMS, UFGD e UFMS, visando mapear como as TICs estão presentes na estrutura curricular dos cursos. Os PPCs analisados foram coletados de forma virtual, sendo disponibilizados no endereço eletrônico de cada Instituição de Ensino (IES). No total, há quatro cursos de Licenciatura em Física credenciados em IES públicas de Mato Grosso do Sul, sendo três na modalidade presencial e um na modalidade à distância. Para diferenciar cada curso e manter o anonimato, foi utilizada a sigla PPC e uma sequência numérica (PPC1, PPC2, PPC3 E PPC4). O material foi lido e analisado, observando-se as orientações de Lüdke e André (2005) para análise de documentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as matrizes curriculares, identificamos oito disciplinas voltadas ao uso das TICs no ensino. O Quadro 2 apresenta cada disciplina, carga horária e sua natureza (obrigatória ou optativa).

Quadro 2- Oferta de disciplinas voltadas às TICs nos cursos de Licenciatura em Física.

PPC	NOME DA DISCIPLINA	CH	NATUREZA
1	Novas Tecnologias e Ensino de Física	102	Obrigatória
2	Tecnologia Educacional para o Ensino de Física (semipresencial)	90	Obrigatória
	Conhecimento e Tecnologias	72	Optativa
3	Educação à Distância – EaD	60	Obrigatória
	Informática Educativa	60	Obrigatória
4	Informática na Educação	68	Optativa
	Microcontroladores no Ensino de Física	68	Optativa
	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Ciências Naturais	51	Optativa

Fonte: PPCs das respectivas instituições de ensino.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A partir do Quadro 2 verifica-se que quatro disciplinas são de natureza obrigatória e as outras quatro de natureza optativa. Apenas o PPC4 não oferta ao menos uma disciplina obrigatória voltada exclusivamente ao uso das TICs. O curso disponibiliza apenas disciplinas optativas, cujo caráter é de complementar a formação do professor, não havendo uma garantia de que o estudante terá acesso.

Outro ponto de destaque é a disciplina mencionada no PPC2, que em seu título é indicada a sua modalidade como sendo *semipresencial*. Esse termo, em geral, é utilizado para caracterizar o ensino híbrido mediado por TICs com eventuais encontros presenciais, no entanto não é considerado como uma modalidade de ensino, como pontuam Zandavalli e Olegário (2020).

O Quadro 3 apresenta o ementário das disciplinas obrigatórias voltadas ao uso de tecnologias e em qual período do curso elas são ofertadas.

Quadro 3- Ementa das disciplinas obrigatórias voltadas às TICs nos cursos de Licenciatura em Física.

PPC	DISCIPLINA	PERÍODO	EMENTA
1	Novas Tecnologias e Ensino de Física	4º Semestre	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC): limites e possibilidades no Ensino de Física. Os Objetos de Aprendizagem (OA). Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) e o uso dos Repositórios OA/ODA. Ferramentas computacionais no Ensino de Física (internet, blog, vlog, facebook, youtube). Os Portais educacionais e os Recursos Educacionais Abertos. Elaboração de atividades para o uso das novas tecnologias no Ensino de Física (softwares educativos, simulações, ferramentas computacionais).
2	Tecnologia Educacional para o Ensino de Física (semipresencial)	6º semestre	Evolução da tecnologia: possibilidades e limites na educação. As mudanças no ensino decorrente da tecnologia educacional. Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados na educação. Análise de experiências em curso: educação à distância e ambientes virtuais de aprendizagem.
3	Educação à Distância – EaD	1º Semestre	Estudo da educação a distância: fundamentos, sistemas, legislação e redes de EaD. A EAD e sua abrangência educacional contemporânea: histórico mundial e brasileiro. Aspectos pedagógicos e andragógicos da EAD, as tecnologias associadas. Didática e EaD: o trabalho docente e a mediação educacional. EaD e TICs. As possibilidades didáticas e metodológicas a partir do uso da tecnologia. Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.
	Informática Educativa	2º Semestre	Informática educativa no Brasil; mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos na Formação docente; educação e comunicação; tecnologias da informação e comunicação, escola e currículo; softwares educativos: conceituação e avaliação; internet: usos e possibilidades.

Fonte: PPCs das respectivas instituições de ensino.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A partir da ementa da disciplina apresentada no PPC 1, mesmo com a sua carga horária superior em relação às outras disciplinas, observa-se que o seu foco é voltado para a tecnologia

como um recurso didático, sem o aprofundamento dos aspectos históricos, sociais e legais que discutem o seu uso.

Nota-se ainda, que as disciplinas não são ofertadas na fase final do curso (7º e 8º semestre). Quanto a isso, Andrade e Coelho (2018, p.902) sinalizam que

[...] é importante salientar também que o lugar da disciplina nos cursos está relacionado a uma dimensão interpretativa das resoluções, que se materializa nos PPCs. A Resolução CNE/CP 02/2015, que trata da formação inicial e continuada de professores, relaciona à formação o uso das TDICs com aprimoramento da prática pedagógica e da ampliação da formação cultural dos docentes e discentes. [...]

Em especial ao PPC 3, a discussão feita sobre as TICs no ensino é feita antes da realização das disciplinas do eixo de Práticas Pedagógicas, o que não contribui para a articulação das tecnologias no processo de práticas de ensino.

Já o Quadro 4 destaca a ementa das disciplinas optativas. Pela sua natureza, elas podem ser ofertadas a qualquer momento do curso de graduação.

Quadro 4- Ementa das disciplinas optativas voltadas às TICs nos cursos de Licenciatura em Física.

PPC	DISCIPLINA	EMENTA
2	Conhecimento e Tecnologias	Diferentes paradigmas do conhecimento e o saber tecnológico; Conhecimento, tecnologia, mercado e soberania; Tecnologia, inovação e propriedade intelectual; Tecnologias e difusão do conhecimento; Tecnologia, trabalho, educação e qualidade de vida.
4	Informática na Educação	Usos de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Física. Teorias de Aprendizagem na produção de programas para o Ensino. Critérios de Ergonomia de Software. Interface programa usuário. Análise de programas em Ensino de Física
	Microcontroladores no Ensino de Física	Circuitos de corrente contínua, elementos de circuitos eletrônicos, programação de microcontroladores, análise de dados experimentais, desenvolvimento de experimentos de baixo custo
	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Ciências Naturais	Conceitos delineadores das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo ensino e aprendizagem em Ciências Naturais; Desafios, limitações e possibilidades de aplicação das TDIC na prática docente; Análise de experiências e recursos educacionais utilizando as TDIC; Desenvolvimento de propostas educacionais com apoio das TDIC

Fonte: PPCs das respectivas instituições de ensino.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A disciplina *Conhecimento e Tecnologia* é ofertada como eixo de formação comum à universidade, não sendo exclusiva ao curso de Licenciatura. Desse modo, em sua ementa não consta aspectos do uso de tecnologias voltadas ao ensino.

Por fim, quanto às disciplinas optativas presentes no PPC4, *Microcontroladores no Ensino de Física* discute ferramentas para o ensino, já *Informática na Educação* propõe aspectos das teorias de aprendizagem e o uso das tecnologias, além das ferramentas que podem

ser utilizadas neste processo. No entanto, esta ementa se reduz ao que evidencia Kenski (2012), ao uso da tecnologia como uma mera ferramenta didática, não indicando uma possível discussão aprofundada quanto ao seu uso.

Por fim, a disciplina de *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de Ciências Naturais* indica discussões teóricas e práticas quanto ao desenvolvimento de práticas que envolvam as tecnologias, no entanto, possui uma carga horária inferior às outras duas ofertadas pela mesma instituição.

CONCLUSÃO

A discussão da promoção das TICs na formação inicial do professor faz-se necessária, pois são ferramentas essenciais às práticas sociais e à participação no mundo do trabalho. Neste recorte de pesquisa, identificou-se que as TICs são pouco exploradas nos cursos de formação inicial de professores em Física, nas IES públicas de MS, seja pela falta de oferta, disciplinas ofertadas como optativas e carga horária reduzida.

Entre os quatro cursos analisados há um total de oito disciplinas voltadas ao uso das TICs, sendo quatro obrigatórias e quatro optativas. Um dos cursos analisados não apresentou ao menos uma disciplina obrigatória sobre esta temática. A partir da análise, observa-se que as disciplinas obrigatórias indicam em sua ementa uma articulação entre as TICs e a prática docente. No entanto, o momento em que as disciplinas são distribuídas não favorece a articulação entre tecnologias e práticas pedagógicas, como por exemplo o PPC2, em que a oferta é feita no início da graduação. Por fim, quanto às disciplinas optativas, mostraram-se ser relevantes ao indicar uma discussão em relação à articulação entre tecnologias e a prática docente. No entanto, a sua natureza não garante que os temas propostos serão discutidos na formação inicial do discente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. A.; COELHO, G. R. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em cursos de licenciatura em Física de uma universidade pública federal: “usos” estabelecidos por professores universitários no processo de formação inicial. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 888-916, dez. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BÉVORT, E.; BELLONI, M.L. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 30, n.109, p.1081-1102, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 02, de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, 2014.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8.ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA JUNIOR, E.B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U, 2005.

ZANDAVALLI, C. B; OLEGÁRIO, L.A.O. Educação básica em tempos de pandemia: ensino não presencial é educação a distância? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 5., 2020, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UFSCAR, 2020.

AS MARCAS ARGUMENTATIVAS EM PROPAGANDAS DE DOAÇÃO DE ÓRGÃOS

Aline Daniele Barbosa da Silva¹, Thalyne Keila Menezes da costa²

RESUMO

Ao utilizar a linguagem nas diversas situações comunicativas, os usuários escolhem elementos linguísticos que orientam os enunciados em razão de determinado objetivo. Entre esses recursos destacam-se os operadores argumentativos, que além de permitir o encadeamento dos enunciados, contribuem para a construção de efeito de sentido do texto, determinam a orientação argumentativa dos enunciados. Para realização deste estudo, selecionamos três propagandas de doação de órgãos, a fim de investigar as características que constituem o poder argumentativo dessas propagandas e os efeitos de sentidos provocados pelos operadores argumentativos. Dessa forma, sabendo que a argumentação é algo inerente ao gênero propaganda, o objetivo deste trabalho é analisar o uso dos operadores argumentativos que compõem as sequências argumentativas do gênero textual propaganda. Conclui-se que os operadores argumentativos mais recorrentes são os que somam argumentos orientados para o mesmo sentido, os que exprimem finalidade e os que contrapõem argumentos.

Palavras-chave: operadores argumentativos, gênero propaganda, doação de órgãos.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem é usualmente constituída de diversos modos de expressão, esses modos estão em interação com o objetivo de produzir sentido, a linguagem, então, está relacionada com os aspectos funcionais da língua que é por natureza um instrumento de interação social. Sendo influenciada por processos sócio-cultural e histórico-político, trata-se de uma ferramenta que nos permite refletir e agir em sociedade. Ao se referir à complexidade do fenômeno da linguagem Saussure (1995) já propagava que ela é multiforme, e pertence a diferentes domínios, seja ele individual ou social.

Desse modo, os gêneros textuais são a materialização dos textos em situações comunicativas, caracterizados muito mais por sua finalidade de comunicar do que por sua sequência linguística. Marcuschi (2005, p.19), explica que os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Os mesmos podem ser definidos de acordo com a sua estrutura comunicativa, conteúdos que

¹ Professora de Língua Portuguesa com formação pela Universidade Estadual da Paraíba.

² Professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba; Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

podem ser propagados por meio deles e conjuntos de sequências textuais que formam sua estrutura.

Os gêneros como práticas comunicativas, sofrem alteração na sua constituição resultando em novos gêneros que não se definem pela sua configuração e sim pela sua função. Por serem heterogêneos, os mesmos podem ser formados por sequências diferentes, denominadas de tipos textuais. Adam (2008) elenca cinco sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, que, quando combinados em um texto, apresentam um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbias de tempo, modo, lugar e diversos outros elementos dêiticos que permitem reconhecê-las como pertencentes a uma dessas sequências narrativas.

Um aspecto importante sobre o gênero textual propaganda é o tipo textual que predomina nesse gênero. O texto publicitário é predominantemente argumentativo, uma vez que seu objetivo é persuadir o ouvinte/leitor a comprar um produto ou aderir uma ideia. Como o público ou destinatário de um texto publicitário não é apenas uma pessoa, mas um conjunto de indivíduos, o emissor, ao elaborar sua mensagem, projeta um perfil idealizado de seu público alvo, e apela para este perfil para sustentar o diálogo publicitário. Sabemos que a construção do texto publicitário em qualquer modalidade de ocorrência é perpassada pela argumentação com o objetivo de persuadir o leitor. Dessa forma, esse trabalho norteia-se pelo questionamento: Quais sentidos são expressos pelo uso dos operadores argumentativos na produção de propagandas que tematizam a doação de órgãos?

2. GÊNERO PROPAGANDA

O termo propaganda deriva do verbo *propagare*, caracterizado como o ato de difundir e inculcar uma ideia (SILVA, 2015). A propaganda é reconhecida como um gênero relativamente estável, dado que é produzido em uma esfera da vida social, assim como o gênero anúncio publicitário, pertence ao campo da atividade publicitária. A grande diferença entre o gênero propaganda e o gênero anúncio publicitária é que o primeiro tem a finalidade de promover uma ideia e o segundo tem por finalidade vender um produto.

A publicidade consiste em uma atividade apoiada em saberes diversos, dada a sua funcionalidade “[...] impõe, nas linhas e entrelinhas, valores mitos ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos próprios da língua que lhe serve de veículo, sejam eles fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos” (CARVALHO 1998, p.13). Dessa forma, o gênero propaganda se utiliza de uma linguagem própria com o objetivo de convencer o

interlocutor a aderir determinados valores e ideias. Para Koch (2012, p.29), quando interagimos por meio da linguagem temos sempre objetivos a serem alcançados, há relações que queremos ver desencadeadas, isto é, pretendemos atuar sobre os outros de maneira determinada.

Ao tratar das características do processo de comunicação na propaganda Gonzales (2003) afirma que a mesma envolve a relação entre o conjunto de elementos abaixo:

Tabela 1- Processo de Comunicação na propaganda

Emissor	Anunciante ou dono da ideia.
Destinatário	Receptor/leitor/ouvinte.
Mensagem	Significado, informação referente a uma ideia.
Código	Linguagem verbal e/ou linguagem não-verbal.
Contato	Publicações impressas ou eletrônicas.
Contexto	O conjunto de circunstâncias em que se produz a mensagem que se deseja emitir

Fonte: Adaptado de Gonzales, 2003.

Como a linguagem da propaganda é empregada em função de um destinatário e tem por objetivo persuadi-lo, ela tem uma função conotativa/apelativa. Por isso, o uso de verbos no imperativo, vocativo e pronomes de segunda pessoa, a forma verbal no imperativo nem sempre indica ordem, em alguns contextos ela se apresenta como um pedido ou conselho. Mas no gênero propaganda não só as características linguísticas são utilizadas para despertar o interesse dos interlocutores atrelado a esses aspectos têm-se elementos pictóricos, tipográficos, cromáticos, etc.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos passaram a ser estudados a partir das contribuições de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre na Teoria de Argumentação da Língua (TAL). Nessa teoria, Anscombre e Ducrot (1988) evidenciam três possibilidades de funcionamento dos operadores argumentativos a saber: 1) indica o princípio argumentativo e a força desse princípio; 2) articulam textos maiores; 3) modificam os predicados.

Anscombre e Ducrot (1988) perceberam que os operadores argumentativos são parte essencial no processo de argumentação, pois é através deles que o discurso apresenta um direcionamento, tornando possível, ou não, determinada continuação que apontará para possíveis conclusões. Já que o sujeito falante produz um enunciado **P** para justificar um enunciado **P'**, e esse enunciado apenas como um conjunto de frases descritas não possui um valor argumentativo, contudo, se a eles forem adicionado conectivos que indiquem a relação

entre **P** e **P'** eles adquirem um valor argumentativo, dado que intervêm na passagem de **F** (fato) para **C** (conclusão). Segundo Ducrot (1989), "... se **P** designa o fato **F** isto se deve parcialmente à frase realizada por **P** e também, seguramente, à situação na qual é produzido", o que inclui aspectos lógicos, sociais, ideológicos e retóricos. Dessa forma, toda a articulação entre língua, ideologia e o social dependem de mecanismos linguísticos que possam expressar apropriadamente os conceitos que se pretende atingir.

3. ASPECTOS MEDOLÓGICOS

Considerando os dados e as características desta pesquisa a categorizamos como uma pesquisa de cunho qualitativo e interpretativista, à medida que se propõe a analisar como as relações de sentidos são construídas através de elementos argumentativos (Minayo 1995).

Como os dados que compõe o *corpus* de análise foram obtidos através da rede social (facebook) o método de pesquisa é netnográfico. Existem dois tipos de dados que compõem a netnografia, a saber: 1) aqueles que são baixados ou copiados pelo pesquisador diretamente de ambientes virtuais; 2) e aqueles em que o pesquisador obtém como observador da comunidade, seus membros, interações, etc. (KOZINETS, 1997 *apud* NOGUEIRA, GOMES E SOARES, 2011).

O corpus de análise é composto por três propagandas da rede social (Facebook) do "Ministério da Saúde – Doação de Órgãos", onde encontramos 311 postagens de propagandas promovidas pelo Ministério da Saúde. O critério de seleção das peças publicitárias se deu em decorrência do uso de operadores argumentativos como um recurso linguístico responsável pela construção da argumentatividade. A primeira propaganda que compõe o corpus foi produzida em 2013 e o *slogan* é "Não deixe a vida se apagar"; a segunda em 2010 e o *slogan* é "A vida é Feita de Conversas. Basta uma Para Salvar Vidas" e a terceira em 2016 o *slogan* é "As Famílias dos Pacientes também Precisam ouvir a Sua Voz";

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

O poder da argumentação nas propagandas de doação de órgãos

O ato de argumentar está ligado a duas ações: convencer e persuadir. A primeira refere-se ao uso da razão, convencer alguém é o mesmo que fazer com que essa pessoa tenha a mesma opinião ou ideia que você. Enquanto que a segunda toca as emoções do sujeito, uma vez que persuadir alguém é conseguir que ela faça ou aja do modo que queremos. Perelman e Tyteca (1996) consideram três elementos importantes no processo argumentativo: o locutor, o

auditório e o fim que se deseja alcançar, o último refere-se à adesão que o locutor pretende conseguir de seu auditório.

Ao analisarmos o poder da argumentação nas campanhas publicitárias que tematizam a doação de órgãos no Brasil observa-se que os publicitários utilizam recursos marcantes tais como linguagem verbal e não verbal, verbos no imperativo e referência situações do cotidiano para convencer e persuadir os interlocutores a se tornarem doadores de órgãos. Vejamos como se dá à utilização desses recursos marcantes na propaganda de doação de órgãos do Ministério da Saúde de 2013 em comemoração ao 27 de setembro - Dia Nacional da doação de órgãos (Figura 1).

Figura 17: Propaganda - Não deixe a vida se apagar



Fonte: <<https://www.facebook.com/DoacaodeOrgaosMS/photos/529310357149714>>

Acesso em: Acesso: 10 de set. de 2020

Observamos, nesta propaganda 1 que o plano de fundo é verde e está desfocado, sobressaindo-se ao plano de fundo temos o menino Matheus que aos sete meses de idade precisou de um transplante de coração para continuar vivendo e graças a um doador a 7 (sete) anos ele apaga as velinhas em comemoração à vida. O slogan da campanha é “*Não deixe a vida se apagar*” a construção do enunciado se dar em consonância com a imagem e o interlocutor é persuadido a não permitir que vidas se apaguem e sim a proporcionar a outrem a oportunidade de apagar as velinhas em comemoração à vida. É importante notar que a forma verbal no imperativo “deixe” não indica uma ordem, mas um conselho. Já no segundo enunciado “*Seja doador de órgãos. Fale com sua família*” a forma verbal no imperativo “seja” demarca uma ordem. Pautado no que Chaves (2013) é possível afirmar que nessa propaganda o uso do imperativo reforça os argumentos com orientação para o “fazer agir”, ou seja, ela tem por objetivo convencer o interlocutor a torna-se doador de órgão.

No subtópico seguinte será analisado os efeitos de sentido dos operadores argumentativos em 2 (duas) propagandas de doação de órgãos produzidas pelo Ministério da Saúde e veiculadas na rede social (*facebook*).

O sentido dos operadores argumentativos nas campanhas publicitárias de doação de órgãos

A propaganda foi proposta pelo Ministério da Saúde, no ano de 2010, e foi veiculada pela mídia com o intuito de incentivar os doadores de órgãos a conversarem com seus familiares sobre a sua decisão de se tornar um doador. Vejamos a Figura 2.

Figura 2: Propaganda - A vida é feita de conversas. Basta uma para salvar vidas



Fonte: <https://www.facebook.com/DoacaodeOrgaosMS/photos/?ref=page_internal>
Acesso: 10 de set. de 2020

No segundo enunciado “*Doar órgãos é uma decisão sua, mas é a sua família quem fala por você quando chega a hora de ajudar a quem precisa*”, verifica-se que o ato de doar órgãos é condicionado por uma decisão da família do doador e essa condição é marcada pelo operador argumentativo “*mas*” que no campo da semântica argumentativa é um operador que contrapõe o argumento anterior – “*Doar órgãos é uma decisão sua*” o advérbio “*quando*” funciona como um marcador temporal. Ao analisarmos a função do operador “*mas*” nesse enunciado é possível afirmar que na natureza do operador **mas** é argumentativa. A aceitação desse postulado é pertinente na medida em que é o operador que introduza relação **p mas p'** um enunciado **p'** que orienta para uma não conclusão **não-C**, contrária a uma conclusão **C** para qual o enunciado **p** poderia conduzir. Nesse sentido, se tratando da argumentação, que é o resultado do texto ela se apoia no segundo enunciado “*é a sua família quem fala por você quando chega a hora de ajudar a quem precisa*”, que imprime maior força argumentativa com a

finalidade de conduzir o leitor para uma conclusão **não-C** em relação ao enunciado **p** (DUCROT, 1989).

No terceiro enunciado “*por isso, é muito importante ter essa conversa e expor o seu desejo de, um dia, salvar vidas*”, o operador argumentativo “por isso” introduz uma justificativa relativa aos argumentos apresentados no enunciado anterior. E o operador “e” estabelece a soma dos argumentos a favor de uma mesma conclusão.

A propaganda da Figura 3 é da campanha do Ministério da Saúde do Brasil de 2016. A imagem retrata um profissional da saúde com um estetoscópio na mão, aparelho muito utilizado por profissionais da área médica para ausculta de qualquer som vascular, respiratório ou de outra natureza em qualquer região do corpo. Através dessa representação observa-se que os médicos e enfermeiros que por tantas vezes se prestaram a escutar os pacientes, na propaganda são incentivados a conversarem com os familiares dos pacientes que foram diagnosticados com morte encefálica, esclarecendo o quadro clínico irreversível do paciente e destacando a importância da doação de órgãos para salvar vidas (Figura 3)

Figura 3: Propaganda - As famílias dos pacientes também precisam ouvir a sua voz



Fonte: <<https://www.facebook.com/DoacaodeOrgaosMS/photos/1125377667542977>>

Acesso: 10 de set. de 2020

A seguir, identificamos no texto publicitário da Figura 3 reproduzido abaixo, alguns operadores argumentativos responsáveis pela a construção da argumentatividade do texto:

Quadro 1: Transcrição do texto da Figura 4

1 As Famílias dos pacientes também precisam ouvir a sua voz.
2 Identificar possíveis doadores de órgãos e tecidos é um trabalho muito importante, que
3 vai além dos testes e exames clínicos. Ele continua na conversa com familiares e
4 responsáveis legais que, após seres totalmente esclarecidos sobre a situação irreversível
5 do paciente, precisam ouvir uma pergunta delicada sobre a doação de órgãos. Desta
6 conversa nasce a decisão que pode trazer vida nova às pessoas que aguardam na fila por
7 um transplante. Temos o dever de agir como agentes de estímulo à doação de órgãos,
8 inclusive cumprindo a responsabilidade de notificar as situações de morte encefálica,
9 conforme prevê a Lei 9.434/97. O Brasil só tem a agradecer tamanha dedicação, com a
10 certeza de que os resultados serão cada vez melhores.

No texto publicitário inicialmente é utilizado o operador argumentativo de adição “*também*”, neste contexto ele é usado para enfatizar que não só os doadores precisam conversar com seus familiares sobre a sua decisão de se tornar doador, considerando que se as famílias dos doadores não estiverem de comum acordo com sua decisão o seu desejo de doar os seus órgãos após a morte encefálica não será realizado. E cabe aos profissionais da saúde conversar com as famílias sobre a importância dessa doação de órgãos para que outras vidas sejam salvas.

O operador “e” no texto publicitário na linha (2,3) estabelece a soma de argumentos para uma mesma conclusão. O advérbio “além” na linha (3) soma argumentos que leva o leitor à conclusão que “Identificar possíveis doadores de órgãos e tecidos” é um trabalho que perpassa testes e exames clínicos. Para Koch (2006), argumentos encadeados pelos operadores **e**, **além**, **também**, costumam ser orientados em um mesmo sentido e normalmente possuem valor aditivo. Observa-se que esses operadores no texto (Quadro 1) encadeiam argumentos que têm a mesma força argumentativa e articulam no enunciado preposições que não anulam uma a outra.

Enquanto isso, a conjunção subordinativa comparativa “como” na linha (7) estabelece no enunciado a relação de comparação entre as informações, levando o leitor nesse caso os profissionais da saúde, considerando que essa propaganda é direcionada a esse público a concluir que tem o dever de ser um agente de estímulo à doação de órgãos e o operador “inclusive” funciona como um marcador do argumento mais forte, neste caso o enunciado “cumprindo a responsabilidade de notificar as situações de morte encefálica”. Na linha (8) há também o operador “conforme” que remete a ideia de conformidade, ou seja, notificar a família do paciente em situações de morte encefálica é dever dos profissionais da área médica e não fazer isso vai de encontro ao que prevê a lei 9.434/97.

Ducrot (1989) mostra a impossibilidade de dar uma descrição puramente informacional do operador argumentativo **inclusive**. Esse operador é normalmente utilizado para evidenciar o argumento mais forte e, eventualmente, em certos contextos, ele é decisivo para uma conclusão. Dessa forma, enunciar a frase do tipo **p inclusive p'** é sempre supor que existe uma conclusão, que determina a escala argumentativa onde **p'** é superior a **p**. Este operador introduz o argumento mais forte da escala orientada no sentido da conclusão **C**. Essa escolha determina a escala argumentativa apresentada em **p'** se mostrando superior a **p**. Os dois argumentos orientam uma mesma conclusão **C**, mas **p'**, que contém o operador **inclusive**, conduz melhor a ela (DUCROT, 1989)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, identificamos as marcas argumentativas das propagandas de doação de órgão no Brasil, através do *corpus* de análise dessa pesquisa composto por três propagandas. Verificamos que a partir delas é possível definir o gênero textual propaganda, de acordo com os elementos que constitui a comunicação entre locutor e interlocutor diante da mensagem a ser passada. Além disso, constatou-se que a propaganda tem características próprias que objetivam chamar a atenção do leitor, a fim de convencê-lo a aderir à tese/ideia defendida.

Por fim, observamos que nas propagandas analisadas os operadores argumentativos mais recorrentes foram os **aditivos** que introduz um argumento apresentado como acréscimo e os **adversativos** que assinam uma oposição.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANSCOMBRE, J. C. e DUCROT, O. **L'argumentation dans la langue**. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.
- CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1998.
- CHAVES, I. V. **A Imperatividade no discurso de propaganda: argumentação, estruturação e funcionalidade**. fl. 112. Dissertação (Mestrado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto.** 5 .ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A Inter-ação pela linguagem.** São Paulo: contexto, 2012.

KOZINETS, Robert V. **On netnography:** Initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. ACR North American Advances, ACR, Massachusetts, v. 25, 1998.

MARCUSCHI. L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995

PEREIRA, M. S. **Um estudo do uso de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal.** fl. 223. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** Trad. Antonio Chelini, José Paulylo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, C. C. **os gêneros anúncio publicitário e o anúncio de propaganda:** uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica. fl. 154. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação:** Um estudo das conjunções do Português. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007

PAULO FREIRE E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROJETO POLÍTICO SOCIAL EMANCIPADOR

Aline Lucas de Souza Gomes¹, Alice Lucas de Souza Gomes², Eulina Maria Leite
Nogueira³

RESUMO

Este trabalho parte de uma reflexão como consequência das ideias destacadas da obra de Paulo Freire e da relação existente entre estas e a modalidade de Educação do Campo. Sabendo que a educação é um ato político, como frisado tantas vezes por Freire, o texto busca resgatar os principais objetivos propostos para o ensino do campo a partir de uma lógica libertadora e emancipadora. As reflexões proporcionadas aqui também, tentam desvencilhar o conceito de educação constituída como instrução neo liberal, almejando que tal ruptura possibilite ao sujeito do campo a construção de sua autonomia, assim como a valorização das experiências e vivências no campo. O trabalho tem fundamento também nas discussões provenientes dos eixos das tendências pedagógicas e suas contribuições para as práticas docentes. O texto tem como embasamento teóricos Gadotti (2003), Libâneo (1990), Saviani (1997) entre outros, constituído a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e dialética.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Emancipadora, Projeto Político. Construção Libertadora.

INTRODUÇÃO

A composição deste trabalho surge de reflexões levantadas ao longo da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no curso de Ensino de Ciências e Humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas, com a temática voltada para a Educação do Campo e Assentamentos Agrários.

A pesquisa proporciona não apenas a modalidade da Educação do Campo como política pública que atende as famílias camponesas, mas ainda resgatar a trajetória histórica social e política que a mesma vivenciou até os dias atuais, lembrando ainda da contribuição e significado que o legado de Paulo Freire possui frente a tal.

A retomada da leitura da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire, trouxe novas reflexões e contribuições que se relacionam com a temática da pesquisa em desenvolvimento

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM); alinenila76@gmail.com

² Universidade de São Paulo (USP); alicedelucas.ufam@gmail.com

³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM); eulinanog@hotmail.com

no curso de mestrado em Ensino de Ciências da Humanidade, onde é abordada a problemática da Educação do Campo em assentamentos de reforma agrária no contexto Amazônico. A influência de Freire em diversas áreas, que vão do bacharel à licenciatura, é surpreendente, uma vez que proporciona diferentes impactos e discussões. Diante disso, é importante destacar alguns pontos que remetem a construção do diálogo a partir da complementação das ideias debatidas, em uma perspectiva particular, colaboram com a pauta da Educação do Campo como processo de emancipação dos sujeitos camponeses a partir do reconhecimento que estes possuem a respeito de seu protagonismo e própria história.

O reencontro com a leitura de Freire e com as provocações que este estabelece diante do fazer docente e a realidade que permeia os educandos, permite um processo de humanização e sensibilização por parte dos educadores. Não que antes, estes fossem isentos de qualquer sentimento de compreensão ou colaboração, porém a vivência de Freire nos convida para uma experiência de reconhecimento da importância do outro e da necessidade do afeto nas relações de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar também, além dos demais aspectos que Freire considera como indispensáveis diante da prática docente, que o processo de ruptura mencionado em “Ensinar Exige criticidade” (Freire, 1996, p. 31) surge também de uma ação de descoberta e engajamento da curiosidade, que por sua vez resulta do reconhecimento de diversos cenários e desenvolvimento de uma análise crítica.

As contribuições de Paulo Freire ajudam a muitos educadores a reconhecer e valorizar o conhecimento que os estudantes já possuem e assim poder acrescentar novas experiências que como ponto de partida venha despertar a curiosidade dos mesmos. Trata-se de uma prática progressista que objetiva a construção de um ser político crítico e social e que para sua consolidação é preciso que o educador esteja disposto a correr o risco diante do novo. Esse é o grande desafio de todo o legado freiriano, descobrir-se e transformar-se enquanto ser humano emancipador, um risco necessário.

A PRÁTICA DOCENTE COMO UMA CONCEPÇÃO LIBERTADORA

Não se pode falar em proposta de Educação do Campo enquanto projeto de emancipação, sem antes reconhecer e destacar pontos utilizados como estratégias aos interesses

da burguesia contra grupos menos favorecidos ou postos de lados por uma sociedade burguesa, que nessa pesquisa se direciona a população camponesa. Assim é importante ressaltar reflexões construídas ao longo do pensamento pedagógico discutido sob a ótica de movimentos filosóficos e sociais do país, onde as tendências educacionais foram atravessadas pelo momento cultural e político da sociedade.

Os professores Saviani (1997) e Libâneo (1990), mostram por meio das tendências pedagógicas, reflexões utilizadas na educação brasileira em duas linhas de pensamento pedagógico: Tendências Liberais e Tendências Progressistas. A primeira, em uma vertente liberal, é voltada para uma sociedade capitalista e tem como objetivo desenvolver as habilidades individuais de cada indivíduo, adaptando-se às normas e valores da sociedade, uma vez que essa tendência não considera as desigualdades sociais. O segundo grupo, enquanto abordagem progressista, considera a realidade histórico social na qual leva o indivíduo a compreender seu papel na sociedade, assumindo um caráter político e pedagógico, constituindo uma ideia que não condiz com o capitalismo e parte da realidade social com análise crítica com desenvolvimento marxista da sociedade.

O fato é que entre dois grupos opostos, um a serviço do capital e outro da sociedade como instrumento de libertação e emancipação social, as tendências pedagógicas se constituem de grande relevância e discussão na atualidade, buscando compreender o que está ou não defasado. Diante disso, vale lembrar algumas características que compõem a Tendência Progressista Libertadora, enquanto projeto de emancipação e parte do foco de análise e discussão deste ensaio, como uma abordagem importante para refletir e reconhecer os conflitos existentes na sala de aula.

Tendo como maior representante Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora apresenta em seu cerne uma educação problematizadora que visa a transformação da realidade através de uma relação dialógica, com professor e estudante ambos estando em condições de igualdade, onde a dinâmica de aprendizagem ocorre através de temas geradores, prática utilizada para problematizar e contextualizar realidade e escola. Freire (1996) acredita em uma educação construída a partir do diálogo e liberdade ao enfatizar que:

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. (...) A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor e do Estado. ” (FREIRE, 1996, p. 105)

Paulo Freire é considerado o principal educador brasileiro de toda a história, suas ideias estão tão vivas e atuais quanto estavam há décadas atrás, no entanto hoje, por um erro de interpretação, Freire é acusado pelo que mais combateu e criticava. Sua influência no cenário da educação brasileira está embasada nas propostas e questionamentos acerca das realidades e relações do homem com a natureza e com os outros homens, sempre visando uma transformação. Freire em momento algum diz que a educação deve ser super facilitada para educandos alcançarem a aprovação e continuarem um ciclo de ignorância, onde fingem que aprendem e o sistema finge que ensina, pelo contrário, sua obra é inteiramente voltada para esta crítica sobre a forma errônea como se promove o ensino.

Diante das reflexões constituídas ao longo das leituras sobre o propósito progressista é possível reconhecer a abordagem Libertadora, pensada por Freire, em sala de aula? Para responder a tal questionamento, primeiramente torna-se necessário reconhecer os problemas atuais da educação. Atualmente, frente ao cenário pandêmico, as desigualdades sociais em relação ao acesso de ensino, ficam às claras em todo o território brasileiro, de acordo com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada):

Além da precariedade tecnológica das escolas, o estudo mostra que os alunos com menor acesso à internet e a dispositivos, ou aqueles cujos responsáveis têm menor escolaridade e menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas, são os mais prejudicados. Essas desigualdades não serão resolvidas com o retorno às aulas, uma vez que os protocolos de prevenção preveem o rodízio de alunos, com parte assistindo às aulas presencialmente e parte remotamente. ” (IPEA, 2020)

O fato de nem todos os estudantes terem acesso às condições mínimas para acompanhar aulas remotas fez-se refletir e questionar sobre o conceito de democratização e universalização do ensino tão difundido, porém pouco concretizado. Outra questão relacionada ao projeto educacional brasileiro está relacionada ao que Anísio Teixeira denominava como “um problema nacional”. Ao se deparar com a realidade da educação brasileira, Anísio não hesitou em buscar aprofundamento na literatura pedagógica, partindo da situação real do sistema escolar brasileiro, compreendendo-o como “um problema nacional”, para Teixeira:

Ao resolver o problema educacional brasileiro, todos os demais problemas do país estarão resolvidos. (...) o compromisso e luta por uma educação pública para todos se fundamenta e estrutura sobre o princípio de que educação não é privilégio e sim direito, compreendendo a educação como um processo democrático. A escola deve ser para uma sociedade verdadeiramente democrática, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem, pois somente através de uma educação assim concebida, poderemos pensar num brilhante futuro para o país.” (TEIXEIRA, 2005, p.111).

Um terceiro problema dentro do campo educacional condiz com a ausência do que Freire propunha em relação a ação dialética entre educador e educando, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 135). Um diálogo aberto e com base na compreensão da vida humana, que pouco se percebe nas propostas escolares da atualidade, como resume Zitkosk “o exercício da argumentação dos sujeitos participantes do mesmo garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas a partir do processo de construção dialógica do mundo humano” (ZITKOSK, 2005, p. 5).

Os três pontos levantados sobre os desafios enfrentados pela educação brasileira refletem sobre a importância da Tendência Progressista Libertadora como ótica e instrumento que reconhece os conflitos existentes e delinea possíveis estratégias de superação para a crise vivenciada. Freire, através de sua obra, acredita em uma relação dialógica e dialética entre educador e educando, assim como Teixeira fala sobre a necessidade de uma luta na educação pública para a superação do “problema nacional”.

Ambos os propósitos direcionam educadores e educando para diferentes exercícios, porém com o mesmo objetivo. O primeiro exercício consiste em identificar a existência de um problema a ser resolvido, o problema da fragmentação do ensino, da divisão de classes dentro do sistema de ensino, da negligência do Estado através dos currículos falhos que proporciona, do desmonte da educação continuamente, da tentativa de silenciar professores e estudantes e tantos outros desafios que se somam a cada dia. O segundo exercício refere-se ao reconhecimento de todos que compõem a educação pública, enquanto sujeitos de luta e resistência por uma educação de qualidade. E por fim, o terceiro exercício, árduo, mas não impossível, implica na concretização do discurso e teoria.

De forma que, de posse das leituras e reflexões constituídas ao longo dos anos, nunca foi tão urgente a revolução que se espera no âmbito da educação pública brasileira, como tem sido requerida recentemente, antes que, ou setor privado tome conta do que é público e de direito, ou que ideais propostos e expressados na essência da abordagem progressista sejam colocados no esquecimento da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de Educação do Campo apresenta pontos que precisam ser desmistificados pela sociedade. O primeiro se refere a forma em que é apresentada como política educacional criada pela figura do Estado, pondo de lado a incessante atuação da sociedade civil a partir da organização dos movimentos sociais e grupos populares. A segunda

diz respeito ao fato de reconhecer que tal modalidade não abrange apenas o nível de alfabetização mecânica, mas a construção de um sujeito com uma postura crítica e reflexiva.

Dessa forma, é preciso que os espaços de ensino, principalmente aqueles que se caracterizam como propostas voltadas para o ensino do campo, estejam dispostos a ofertar um trabalho educativo onde os sujeitos pertencentes a estes cenários possam “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996, p.41). O legado de Freire e tantos outros que contribuíram diante da grandiosidade de seu discurso e obra seguem firmes e atuais na incansável luta onde é preciso manter em curso o verbo esperar Freire (1992), esperar em tempos difíceis e obscuros, mas esperar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. Série Educação: Editora Ática, 8ª edição, São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

QUEIROZ, C. T. A. P. D.; CORDEIRO, F. M. G. D. S. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira; v. 5).

ZITKOSK, Jaime José. **O diálogo em Freire: Caminho para a humanização**. Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” Ano 1 – No 1 – Julho 2005.

OS PROCEDIMENTOS OU HABILIDADES LÓGICAS DO PENSAMENTO DE COMPARAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO COMO UMA VIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DOS ESTUDANTES.

Alison Luan Ferreira da Silva¹

RESUMO

O desenvolvimento do pensamento de nossos alunos constitui uma das mais importantes exigências de nossa sociedade perante a escola e todo o sistema educativo. Existem diversas formas/práticas que levam a esse desenvolvimento. O objetivo desse trabalho é propor uma forma de desenvolvimento do pensamento dos alunos baseado nos procedimentos do pensamento lógico de: comparação, identificação e classificação sob a égide de alguns autores da Escola Histórico Cultural, visto que os autores desse enfoque pregam que o ensino sirva para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse trabalho, os procedimentos ou habilidades são apresentadas de forma geral podendo assim ser aplicados em quaisquer disciplinas da educação básica.

Palavras-chave: Procedimentos lógicos, habilidades lógicas, comparação, identificação, classificação.

INTRODUÇÃO

Frequentemente nos deparamos com relatos e pesquisas que abordam as dificuldades que os discentes têm de assimilar a disciplina de Matemática, para constatar tal dificuldade basta analisarmos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1995 a 2019.

Assim como Talízina (2001) acreditamos que a dificuldade da aprendizagem no ensino da Matemática, entre os adolescentes e os adultos, tem caráter de ordem psicológica na qual o processo de ensino se apoia.

Nos baseamos no enfoque Histórico-Cultural ao afirmar que o desenvolvimento da capacidade humana está intimamente dependente a leis sociais. “O homem só deve à natureza o cérebro, o pensamento: a capacidade de pensar com a ajuda desse cérebro, não só se

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

desenvolve, é aperfeiçoada, mas surge apenas junto com o contato do homem com a cultura geral do mundo” (ILIÉNKOV, 1964, p. 2, tradução nossa).

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo, do sistema de ensino brasileiro, na qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constatamos que os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades as quais relacionam-se com diferentes objetos de conhecimento que, agrupados, são organizados em unidades temáticas. Percebemos que a habilidade é um componente presente no processo escolar indispensável para o processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento na formação do estudante.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

Pensaremos na habilidade como elemento da dimensão executora da personalidade e que essa dimensão está sempre vinculada às dimensões indutora e reguladoras da personalidade (Núñez 2009).

Cabe, primeiramente, a escola ser o elo entre os tipos de conhecimento existentes no mundo, de modo a propiciar condições de desenvolvimento da personalidade de seus alunos e da capacidade de pensar de forma independente.

Os conhecimentos que historicamente foram desenvolvidos em sociedade nada mais são do que a resposta para os resultados encontrados de uma difícil busca, nada mais são do que respostas duramente conquistadas a questões que um dia surgiram (e agora são compreendidas).

Entendemos que todas as ações que se incluem a atividade de aprendizagem escolar podem ser divididas em gerais e específicas. As atividades cognitivas do tipo gerais são assim denominadas pois utilizam de diferentes áreas para trabalhar com diferentes conhecimentos. Com esses tipos de atividades relacionam-se todas as habilidades do pensamento lógico (TALÍZINA 2000).

Talízina (1987, p. 20) afirma que:

A maioria dos estudantes não dominam os procedimentos iniciais do pensamento lógico, o que inclui até estudantes da educação superior, embora eles sejam indispensáveis já desde o ensino fundamental, sem se ter domínio deles não se assimilam de forma adequada os conteúdos.

Os procedimentos lógicos são reconhecidos como um conjunto de ações que se realizam, utilizando uma operação lógica determinada como sistema de ações que exige a lógica para realizar uma atividade e assinalar, de forma mais adequada, os conteúdos específicos.

Os procedimentos do pensamento lógico ocupam um lugar importante no processo de assimilação no processo de conhecimento específico. Isto porque o aluno para apropriar-se de conhecimentos específicos necessita de procedimentos lógicos para solucionar, de forma mais eficiente, problemas relacionados a este conhecimento.

Temos que:

As análises dos conteúdos das disciplinas mostram que para qualquer disciplina, nele entram não só os conhecimentos específicos, como também o sistema de procedimentos específicos e lógicos da atividade mental sem os quais os conhecimentos não podem ser assimilados, nem aplicados (Talízina, 1987, p.13).

Existe um conjunto de procedimentos lógicos, cuja sequência operacional e regras estão bem definidos pela lógica formal e pela lógica dialética. São eles:

Quadro 1 – Procedimentos ou habilidades lógicas do pensamento.

Referido a:	Tipos de Procedimentos
Formação de Conceitos ¹	Comparação, Identificação, Classificação, Definição, Divisão
Juízos	
Raciocínio	Indutivo, Dedutivo, Transdutivo

Fonte: Ribeiro e Núñez (1997)

Segundo Núñez e Pacheco (1996), para garantir a formação dos procedimentos lógicos, de forma planejada, é necessário no currículo escolar:

- 1 - Delimitar os sistemas de procedimentos lógicos necessários ao trabalho com conteúdo específico.
- 2 - Definir a nível curricular a ordem de sua formação.

¹ Os conceitos constituem a forma lógica primária e essencial na estrutura do pensamento lógico. Um conceito é o reflexo da mente do homem das características essenciais de um objeto ou grupo de objetos da realidade ou pensamento, desta forma, as propriedades essenciais são as características que individualizam o conceitos, faça de um conceito o que é e não outro.

3 - Delimitar a responsabilidade de cada disciplina na formação dos procedimentos lógicos.

4 - Preparar tarefas concreta como conteúdo específico de cada disciplina pela garantia da formação dos procedimentos lógicos na sua responsabilidade.

No processo de ensino esses procedimentos devem ser estudados de forma explícita, devido à importância que tem para o desenvolvimento do pensamento lógico (TALÍZINA, 1987).

Acreditamos que o pensamento vem a se desenvolver sob a ação de certas leis gerais: Análise, síntese, comparação, identificação, abstração, generalização, classificação, entre outras e essas leis devem ser utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Como uma via de desenvolver o pensamento do aluno. Apresentamos, a seguir, a habilidade lógica do pensamento de comparação.

OS PROCEDIMENTOS OU HABILIDADES LÓGICAS DO PENSAMENTO – COMPARAR

O procedimento de comparação é a habilidade lógica de estabelecer a relação de diferença e semelhança entre os objetos (RIBEIRO E NÚÑES, 1997, p.45).

Para que esse procedimento seja assimilado é necessário fazer com que o aluno se familiarize com as múltiplas propriedades do objeto estudado pelo aluno, isso acontece quando o aluno compara um objeto com o outro. A comparação possibilita determinar, no objeto, suas propriedades, de modo que o aluno consiga diferenciar as propriedades essenciais desse objeto das não essenciais.

Segundo Ribeiro e Núñez (1997, p.46) “no processo de formação deste procedimento inicialmente o aluno determina as propriedades de um objeto em comparação com outros objetos para começar a formar o conhecimento das propriedades gerais e distintivas” dos objetos estudados.

Nestas condições, é necessário o conhecimento das condições fundamentais da comparação pois a formação deste procedimento pressupõe as seguintes operações:

- 1- Determinar as propriedades múltiplas dos objetos;
- 2- Determinar as propriedades gerais e essenciais;
- 3- Estabelecer o critério de comparação;
- 4- Contrapor objetos pelo dito fundamento (base) da comparação;

Neste procedimento de comparação toma-se consciência das propriedades gerais e distintivas, as essenciais e não essenciais, as necessárias e suficientes:

Quadro 2 – Propriedades do procedimento de comparação.

Categoria	Definição
As propriedades gerais	São aquelas propriedades que são iguais para uma classe de objetos
As propriedades distintivas	São aquelas propriedades que distinguem um objeto do outro
As propriedades essenciais	São as propriedades que caracterizam o objeto concebido no conceito e relacionado de um modo especial
Propriedades necessárias	São aquelas que precisam estar presentes para que o objeto pertença a uma determinada classe. A sua ausência determina que o objeto deixe de corresponder à classe dada. É uma propriedade obrigatória
Propriedades suficientes	São aquelas que em seu conjunto são suficientes para identificação do objeto.

Fonte: Ribeiro e Núñez (1997)

Com a habilidade de comparar formada e desenvolvida o aluno por meio da comparação de objetos terá a possibilidade de formular hipóteses e conjecturas, e assim, tirar conclusões.

OS PROCEDIMENTOS OU HABILIDADES LÓGICAS DO PENSAMENTO – IDENTIFICAR

Identificar é determinar a pertinência ou não de um objeto em relação ao conceito dado (RIBEIRO E NÚÑES, 1997, p. 54), ou seja, é quando estabelecemos em que condições um objeto pode ser incluído em um conceito tendo como base as características necessárias e suficientes daquele objeto. Corroborando com Ribeiro e Núñez (1997) temos que para identificar deve-se levar em conta os componentes operacionais da identificação:

- 1- Destacar o conceito no qual se exige identificar um ou outro objeto (conhecer a definição do conceito).
- 2- Estabelecer em que condições esse objeto pode ser referido ao conceito (identificar no conceito as propriedades essenciais que o integra).

3- Estabelecer se os objetos dados têm ou não as propriedades (determinar o tipo de estrutura lógica em que é expresso o conceito).

A estrutura de um conceito pode ser de três tipos:

a) Estrutura conjuntiva: é aquela em que as propriedades necessárias e suficientes ao conceito se encontram interligadas pela conjunção “e”.

b) A estrutura disjuntiva: As propriedades necessárias e suficientes se interligam no conceito pela conjunção “ou”

c) Estrutura Conjuntiva-disjuntiva: é aquela em que umas propriedades necessárias e suficientes se unem, umas pela conjunção “e” e outras pela conjunção “ou”.

4- Aplicação da regra lógica existente na estrutura do conceito.

5- Determinar se o problema em questão pertence ou não ao conceito ou se trata de uma situação determinada.

Um objeto só pertence a um conceito dado quando tiver o sistema de propriedades necessárias e suficientes. Entretanto, é necessário que o aluno conheça, nos conceitos, os três tipos de estruturas diferentes e consigam aplicar a regra lógica de identificação, de acordo com cada tipo expresso. Para essas estruturas, pode-se constatar três tipos de situações possíveis: situação de pertinência, situação de não pertinência e situação indeterminada.

Segundo Ribeiro e Núñez (1997, p. 57) “a consciência da estrutura de um conceito é necessária porque determina a lógica da operação de identificação, em que a relação de pertinência liga o objeto ao conceito, mediante as propriedades necessárias e suficientes”.

O procedimento de identificação, quando realizado de forma consciente vem a ser um resultado da relação ensino-aprendizagem, em que o aluno constata três situações possíveis: situação de pertinência, situação de não-pertinência e situação indeterminada, todas essas situações trazem uma nova perspectiva para o aluno fazendo com que aluno possa fazer inferências e tirar conclusões, desenvolvendo seu pensamento.

Uma vez delineadas as habilidades de comparar e identificar abordaremos a seguir a habilidade de classificar.

OS PROCEDIMENTOS OU HABILIDADES LÓGICAS DO PENSAMENTO – CLASSIFICAR

O procedimento de classificação é a habilidade lógica de distribuir objetos em classes determinadas, tendo como ponto de referência a semelhança existente entre os mesmos (RIBEIRO E NÚÑES, 1997, p.60).

Na formação do procedimento de classificação, se faz necessário que o aluno construa conhecimento sobre a compreensão de volume e conteúdo do conceito. O conteúdo do conceito diz respeito ao conjunto de propriedades necessárias e suficientes para a determinação do conceito. O volume de um conceito indicado pela sua extensão diz respeito ao conjunto de objetos representados pelo conceito em questão. A classificação pode ser natural ou arbitrária (RIBEIRO E NÚÑES, 1997). Na classificação natural distribuimos os objetos em classes conforme suas propriedades essenciais. A classificação natural subdivide-se em: indício formador e divisão dicotômica.

Na classificação arbitrária, os indícios são insubsistentes para distribuir objetos por classes, mas são utilizados para facilitar a procura de um objeto ou de um termo, porém não permitem nenhuma afirmação sobre as propriedades dos objetos. Ex.: lista telefônica. De acordo com Núñez (2018) classificar como habilidade lógica do pensamento apresenta uma estrutura invariante de operações conforme a seguir: Identificar os objetos de estudo; Selecionar os critérios ou fundamentos da classificação; Comparar os objetos, Agrupar os objetos em diferentes classes segundo os critérios definidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Versão final. Brasília, DF, 2018.

ILIENKOV, E.V. **La escuela debe enseñar a pensar**. Educación Popular. Nº. 6. 1964.

NÚÑEZ, I. B. O diagnóstico dos níveis de orientação da ação classificar: contribuições da teoria de P. Ya. Galperin. In: FEITOSA, R. A.; SILVA, S. A. **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 157 - 175.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **Nuevo Sistema Didactico para La Enseñanza de Las Ciéncias**. Um ejemplo através de la Química. Mimeo. CEPES. La habana, 1996.

RIBEIRO, R. P.; NÚÑEZ, I. B. O desenvolvimento dos procedimentos do pensamento lógico: comparação, identificação e classificação. **Educação em Questão**. Natal: EDUFRRN, v.7, n. 1-2, jan. - dez., 1997.

TALÍZINA, N. F. (Org). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luis de Potosí: Universidad Autónoma de San Luis de Potosi, 2001.

TALÍZINA, N. F. *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma San Luis de Potosí, 2000.

CURSINHOS VERSUS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVA DE INTERESSE EDUCACIONAL DA CLASSE TRABALHADORA

Maria de Lourdes da Silva¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir a necessidade dos cursinhos preparatórios em razão da existência das inúmeras políticas educacionais no Brasil. Não pretende-se esgotar esta temática, mas debater uma problemática em nosso contexto educacional que é “os cursinhos preparatórios existiriam se as políticas educacionais vigentes fossem eficazes?” O trabalho trata de uma suposta ambiguidade entre a prevalência dos cursinho preparatórios e o arcabouço das políticas educacionais que vigoram e nutrem os vários níveis da Educação brasileira. Por meio de um desenvolvimento bibliográfico na forma de uma revisão de material existente e que diz respeito ao tema, a metodologia visou-se em identificar o porquê os cursinhos preparatórios convivem com as políticas educacionais e até configuram como solução para o conhecimento escolar e superação das desigualdades educativas. Nossos resultados recaem no aspecto de discutir esta relação, seja boa ou ruim e trazer contribuições valiosas para pensarmos em políticas educacionais que cumprem perfeitamente suas funções, sem o auxílio de terceiros.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Cursinhos preparatórios, Necessidades educacionais, Conhecimento escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho quer discutir, dentro do ponto de vista de um artigo teórico, uma temática que se pode considerar contraditória e que deve ser vista e refletida por todos aqueles – profissionais envolvidos na educação – que se perguntam o porquê da existência dos cursinhos preparatórios em função das inúmeras políticas educacionais vigentes no Brasil que nos seus entrelaçamentos de suporte de normas, legislações, verbas, estruturas e dentre outras formas de estruturação da Educação Brasileira não faz seu papel de verdadeiramente suprir as necessidades do contexto de ensino aprendizagem e, assim, delega aos cursinhos preparatórios, ou a terceiros correlatos, uma concepção de complementação ou revisão educacional.

Pretende-se aqui não esgotar o tema, situar o problema da existência dos cursinhos em razão da coexistência das políticas educacionais lançando um desafio

¹ Coordenadora e professora do Cursinho preparatório Alagoas Cursos. Graduada em Geografia (UFAL) e Especialista em Administração Escolar pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais, IPEMIG, Brasil, maloursilva@gmail.com.

ao debate sobre a necessidade de um sistema educacional regido por seu arcabouço de aparatos jurídicos, pedagógicos, econômicos e estruturais que se aperfeiçoam com o tempo (LDB Lei 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2013; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/1998; Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/2017; Lei Nº 13.278 LDB – NOVA Lei de Diretrizes e Bases da Educação/2016, dentre outras legislações), mesmo assim, não dão conta de servir ao meio educacional uma educação que proporcione uma qualidade na aquisição do conhecimento social, acadêmico, profissional e cidadã.

Nesse viés, podemos mencionar estudos situados no campo das teorias críticas que analisam os dilemas e as perspectivas da educação na realidade brasileira (GENTILI, 1995, 2007; NOSELLA, 2002; GOHN, 1999; SIMSON VON et al., 2001; e outros), e buscam apreender uma abordagem teórica para unir teoria e prática, ou seja, incorporar a práxis educacional e as ações institucionais que cruzam o campo pedagógico-educacional e, assim, refletem numa reivindicação de direitos e cidadania negados pelas políticas educacionais para uma construção e existência de uma educação de qualidade.

Estas ações, sejam de forma direta ou indireta, deve-se inflamar um debate, público ou privado, de uma problematização que colocamos: o que faz os cursinhos preparatórios serem tão necessários atualmente no contexto educacional? Além disso, porquê são capazes de atender em quantidade e qualidade ao crescente número de pessoas ávidas por conhecimentos pedagógico e realização profissional?

Estas situações colocadas em nossa problematização traz para o sistema educacional de ensino, a existência e persistência dos cursinhos preparatórios que nos colocam as seguintes questões: é possível um sistema de educação universal que atenda a todos com qualidade de ensino e aprendizagem? Qual é a verdadeira utilização dos cursinhos preparatórios para o sistema educacional vigente? Eles possuem as competências necessárias para “resgatar/desenvolver” os conteúdos não adquiridos ao longo dos caminhos e descaminhos das formações educacionais? Atualmente, visualizando a situação da educação brasileira, os cursinhos preparatórios inserem-se como forma de ensino formal, não-formal e informal? A existência dos cursinhos refletem algum avanço nas políticas educacionais da educação brasileira? A manutenção, desenvolvimento e ampliação dos cursinhos

preparatórios não os colocam como necessários atualmente, mesmo tendo as políticas educacionais?

Então, dando efeito a ligação de nossa problemática de estudo com nossos questionamentos, o alcance deste trabalho realizado foi de um desenvolvimento que classificamos como reflexivo na forma de uma estudo teórico. Isto porque buscou-se apresentar um levantamento de observações sobre uma discussão de duas situações educacionais, cursinhos preparatórios versus políticas de educação, onde queremos entender e por em debate o que pensam e quais são suas opiniões atuais.

Ao mesmo tempo, este trabalho procura trazer contribuições valiosas para pensarmos nas políticas educacionais brasileiras, a verdadeira qualidade educacional do Brasil e o aparecimento e fortalecimento dos cursinhos preparatórios no cenário educacional para trabalhos futuros, suscitando novos olhares e formas de pensar para o processo da educação brasileira, fomentando numa caminhada para uma educação sem apoio de terceiros.

JUSTIFICATIVA

Espera-se que as políticas educacionais modelem uma Educação plena, onde proporcione condições favoráveis e o melhor conhecimento ao contexto educativo em sua fonte primária que são os estudantes. Portanto, contextualizar nosso objeto de estudo é ter a expectativa de que estes aparatos normativos e de suporte a estruturação, organização, planejamento e desenvolvimento da Educação Brasileira promova condições para que o estudante se desenvolva para contribuir na sociedade contemporânea, usando o que aprende nas salas de aula, escola e na vida, aplicando suas habilidades, competências e conhecimentos adquiridos em seu desenvolvimento social e profissional. Para que esses objetivos sejam atingidos, é preciso que as organizações pedagógicas busquem reais condições em suas práticas de ofícios, superando conflitos e fatores desfavoráveis que possa remeter a um distanciamento de onde se quer chegar ou da falta de qualidade de sua realização.

Neste viés, do ponto de vista estritamente teórico e reflexivo, os cursinhos preparatórios pode ser considerado uma irregularidade deste contexto de distanciamento das execuções das políticas educacionais na realidade da Educação Brasileira. Sua presença, a margem do sistema de ensino oficial e das normatizações específicas, e ao mesmo tempo dentro de um papel de quase institucionalizados na

trajetória escolar dos estudantes, atingindo as mais variadas camadas sociais da Sociedade, se constituem em uma verdadeira contradição ou incoerência que atesta o fracasso do sistema educacional e de suas políticas vigentes na condição de preparar seus estudantes para continuidade de estudo (ENEM, Vestibulares próprios de Instituições, Escolas Profissionalizantes e Técnicas e dentre outras), para a vida profissional (OAB, Concursos, Provas de emprego e dentre outros) e ainda, porque não, para uma vida cidadã.

Então, podemos justificar nosso trabalho com uma visão geral da forma explícita que os cursinhos preparatórios, sejam eles em suas diversas funções, objetivos e contextos educacionais ou profissionais, fazem parte de nosso contexto educativo, privado ou público, com uma expansão cada vez mais significativa para um contingente cada vez mais amplo de nossa população em detrimento a uma compreensão do não sucesso ou falta de eficiência das políticas educacionais que se constitui este paradoxo que tentamos refletir e até equacionar neste trabalho: cursinhos preparatórios versus políticas educacionais, um precisa do outro?

O objetivo geral do presente artigo, é discutir a necessidade dos cursinhos preparatórios em razão da existência das inúmeras políticas educacionais no Brasil. Para tal, temos como objetivos específicos: refletir as necessidades dos cursinhos preparatórios no contexto educacional atualmente; pensar se cursinhos preparatórios ou políticas educacionais são capazes de atender em qualidade ao crescente número de pessoas ávidas por conhecimentos pedagógico e realização profissional; ponderar se um déficit nas Políticas Educacionais é um fator que influencia a existência dos cursinhos preparatórios; definir se a existência dos cursinhos refletem algum avanço nas políticas educacionais da Educação Brasileira.

O presente trabalho, recai de uma pesquisa teórica que buscou-se sistematizar uma discussão sobre um determinado assunto, sem apropria-se de nenhuma parte prática, apenas teorias e reflexão. Entre os alicerces de nosso trabalho, discussão, teoria e reflexão, tratou-se de construir um pensar analítico de forma dedutiva de uma relação entre a existência dos cursinhos preparatórios em consonância com as políticas educacionais vigentes. Usar o caminho metodológico do pensamento analítico é coloca-se de forma reflexiva sobre o próprio pensamento e centra-se na resolução de um problema ou inconsistência que traz a uma questão real ou

contemporânea. Ou seja, discutir a existência dos cursinhos preparatórios e coexistência da políticas educacionais vigentes.

Para alcançar os objetivos deste estudo, utilizou-se a leitura reflexiva, que entre sentimentos, sensações e motivações, deixou-se uma dicotomia de um problema educacional brasileiro que tende a uma subjetividade, onde deixamos como um caminho para se chegar entendimento próprio ou coletivo. Além disso, não pretendeu-se esgotar a temática, pois este estudo traz contribuições valiosas para pensarmos e refletirmos na Educação Brasileira, suscitando respostas e, porque não, soluções para nosso contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo apresentado, gostaríamos que concluir nosso trabalho refletindo sobre o papel dos cursinhos preparatórios num contexto de políticas educacionais vigentes. Entender que ter um ou outro no sistema educacional traz uma inconsistência de todo um processo educativo formulado e reformulados através de suas normatizações e leis. As políticas educacionais devem ter as condições necessárias de envolverem todo o processo educativo levando-o à capacidade de qualidade na forma científica, social e cidadã.

Neste sentido, concluímos que a forma institucional que os cursinhos preparatório estão inseridos atualmente no contexto educacional perpassa o além de enxergar políticas educacionais não exercendo suas especificações, pois nossos estudantes e a conjuntura atual da Educação Brasileira precisa não ser mais estruturadas com novas políticas, mas ser colocada em prática com as devidas prioridades de sua importância que é, e, assim, poderemos não desaparecer com os cursinhos preparatórios, mas torná-los menos relevante no interesse e crescimento educacional, profissional, social e cidadão de boa parte dos estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 20/08/2022. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL, LEI Nº 13.278 LDB – **NOVA Lei de Diretrizes e Bases da Educação/2016**. Acessado em 20/08/2022. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013)**. Brasília: MEC/SEB. Acessado em: 27/08/2022.
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

_____. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Brasília: MEC. Acessado em: 27/08/2022. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3a.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2. ed. São Paulo: EDUSF, 2002.

SIMSON, O. R. de M. Von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). **Educação Não-Formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE VERSUS MATEMÁTICA: DILEMA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Allan Gomes dos Santos¹, Luis Ortiz Jimênez²

RESUMO

Este trabalho procura analisar a identificação dos docentes com a disciplina da matemática ao ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante do objetivo geral desta investigação buscou-se verificar a identificação docente com a matemática associado ao sentimento de gostar e, portanto, os desafios enfrentados com o lecionar a matemática sem ter afinidade em seu ofício de ensinar. Teve como metodologia um desenvolvimento descritivo na forma de uma pesquisa de levantamento. As análises dos resultados revelaram que dentre os percentuais encontrados nosso público-alvo possuem uma falta de identificação em seu fazer docente e em sua práxis pedagógica e, ainda, um sentimento de não gostar da área da matemática com indicativos de distanciamento com a matemática em formações anteriores e atual. Ao mesmo tempo, a pesquisa traz contribuições valiosas para pensarmos no ensino da matemática sem identificação docente e suas consequências em estudos futuros.

Palavras-chave: Identificação do professor, Ensino da Matemática, Ensino Fundamental, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho de pesquisa retrata a etapa inicial da análise dos dados da tese de doutorado do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção (UAA) em fase de conclusão. A temática propulsora deste trabalho ANALISAR A IDENTIFICAÇÃO DOCENTE COM A MATEMÁTICA NO ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º a 5ºano), com suas devidas indagações e inquietações, tem em seu objeto de pesquisa uma situação prévia que se refere: “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”. Neste contexto, a abordagem e formulação que procuramos analisar com a investigação recai numa pergunta fundamental no contexto das problemáticas educacionais: “A ausência de identificação com a matemática acarreta(rá) transtorno no fazer ensinar dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 5ª ano)”?

Neste viés, nosso objetivo geral é analisar a identificação dos docentes com a disciplina da matemática ao ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), buscando a apreensão/compreensão no campo do fazer ensinar dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que deslumbram uma situação inerente que é de não gostar de uma área de estudo que ensina e, assim, exercer sua função didática sem uma devida estimulação cognitiva causando dificuldades, dúvidas, insatisfação, falta de identificação e outros fatores para si

próprio como profissional. Não podemos esquecer que o professor deve ter na sua missão pedagógica uma atuação estratégica em sala de aula, então, estamos investigando à nível de Doutorado, a importância que é ter profissionais exercendo suas atividades de ofício sem uma estruturação cognitiva do sentimento do gostar ou identificar e, assim, sem o domínio, profundidade, conhecimento, competência e outros fatores que podem perpassar o verdadeiro trabalho das ações do ensinar, inviabilizando qualquer tentativa de ação educativa de qualidade e de fazer um ensino voltado para uma formação social e cidadã.

Além disso, compreendendo que a construção da Ciência como uma realização humana só será feita no momento em que pudermos entender o caráter interligado de todo o conhecimento humano com a identificação profissional do docente com seu labor, onde esta relação no contexto de um professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, que necessariamente atua/leciona outras Ciências em conjunto como a Matemática, Português, Estudos Sociais (Geografia e a História) e estudos das Ciências, permite uma formação holística e multidisciplinar fundamental na formação deste profissional capacitado para atuar nos múltiplos contextos de ensino.

Em virtude do exposto, estamos descobrindo e analisando de forma inicial que o ensinar com falta de identificação (por não gostar ou receio da disciplina) por somente um grupo de professores atuantes em sala de aula pode continuar a perpetuar consequências numa formação, entendimento e gosto de uma disciplina por parte de nossos professores e, porque não dizer, na matemática como ciência e seu distanciamento de uma aprendizagem social.

Para apoiar teoricamente o estudo, apesar que poucos estudos foram realizados dentro do campo de conhecimento do tema em questão, tendo o público docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental como pesquisados, assuntos embaixadores relacionados com o problema da pesquisa foram agrupados em quatro eixos investigativos, como: saberes docentes (Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gauthier et al. (1998), Tardif (2011) e Cunha (2004)); competências docentes (Masetto (1998), Perrenoud (2000)); aprendizagem significativa (Shulman (1986), Ausubel (1982)) e identificação profissional docente/gostar do fazer docente (Nóvoa (1992), Paulo Freire (1996), Gatti (1996), Libâneo (2002), Dubar (2005), Tiba (1996), conforme Figura 1.



Figura 1: Eixos investigativos
Fonte: Figura construída pelo autor (2022).

Dando efeito a ligação de nossa problemática de estudo com nossos objetivos de investigação, o alcance da pesquisa realizado foi de um desenvolvimento que classificamos como descritivo na forma de uma pesquisa de levantamento. Isto porque nosso público alvo já é conhecido e queremos entender e definir o que pensam e como se comportam em suas práticas ou opiniões atuais.

Por fim, queremos relatar que as dificuldades e afinidades de aprender Matemática podem ocorrer por diversas situações, e é imprescindível que haja uma preocupação maior com relação a como se lidar com o seu ensinar, deixando de torná-lo complexo e sem significado. Além disso, refletir sobre o papel da identificação na formação de um educador é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática. E esta pesquisa está apoiada na intenção de verificar esta causa, e articular mecanismos que possam fortalecer o enlace entre seus elos educacionais, e que possibilitem a conquista de novos rumos.

JUSTIFICATIVA

Espera-se que o professor sempre proporcione o melhor conhecimento aos seus alunos, portanto, contextualizar nosso objeto de pesquisa é ter a expectativa de que este agente educacional promova condições para que o aluno se desenvolva para contribuir na sociedade contemporânea, usando o que aprende na sala de aula, escola e na vida, aplicando suas habilidades, competências e conhecimentos adquiridos em seu desenvolvimento social. Para que esses objetivos sejam atingidos, é preciso que os professores busquem reais condições em sua prática docente, superando conflitos cognitivos que possa remeter a uma falta de identificação em seu trabalho.

Um educador em sua ação educativa precisa ser flexível para acompanhar as mudanças e os comportamentos cognitivos. Ensinar é um processo dinâmico que deve ser continuamente interrogado e reinventado em suas ações, atitudes e prática. Então, dentre as variantes de incertezas pedagógicas, nosso estudo tem como objetivo principal de pesquisa investigar uma

pergunta fundamental no contexto das problemáticas educacionais: “É possível ensinar ou fazer bem algo que você não se identifica?”

Para entender este problema e identificar nosso foco de pesquisa, tratamos algumas perguntas que sustentam o nosso tema de investigação, como: Quais as dificuldades de visualizar a identificação no ensino da Matemática por nossos docentes e futuros professores? A identificação com a Matemática é um fator que influencia nos resultados da disciplina? Os resultados do IDEB seriam mais positivos se tivéssemos uma formação profissional de nossos docentes com mais identificação com a área de estudo? O “fazer” o ensino de forma concreta, inovadora e significativa é deixado de lado quando se ensina sem identificação com o que se faz? Os fracassos e os maus resultados na área de Matemática podem ser atribuídos a identificação com área de estudo dos professores atuantes em sala de aula? O potencial e os sucessos com o ensino da Matemática pelos alunos não advém das condições cognitivas e afetivas que nossos docentes possuem com a Matemática? A formação continuada docente em uma área de estudo é diretamente ligada a identificação do docente com a área? A inovações didáticas ou busca de melhorar suas aulas tem relação com a identificação com a área que atua?

Neste viés, podemos justificar nosso trabalho em uma visão geral do problema, que materializa um encontro de nossa trajetória acadêmica/profissional e nossa angústia de ver, sentir e ouvir esta área de estudo tão importante que é a matemática, sendo retratada de forma distante por aqueles que a fazem ou irão fazer o seu processo de ensino (professores) em uma condução profissional bem longe do que a disciplina merece como importância e ciência que é.

Assim, para mapear nosso propósito de pesquisa levamos em conta nossas discussões, intervenções, observações, experiências vividas e conclusões relevantes de nossa prática em sala de aula, motivados pelas nossas formações profissionais iniciais e continuadas atuais na docência da Educação Básica.

Por tudo isso, desejamos buscar respostas na obtenção de nossos objetivos propostos, que retrate o nosso objeto de pesquisa como um fator de importância educativa e social que é ser professor com “problemas cognitivos de identificação”, mas apto a reconhecer e, porque não, futuramente obter condições de melhorar a sua práxis pedagógica de sala de aula fortalecendo o entender da importância que a identificação com o que prática o levará a ser um professor pesquisador, investigador, atualizado e com forte vontade de fazer suas formações continuadas como docente e cidadão.

Este estudo é resultado de inquietações e pesquisa a identidade docente em sua prática pedagógica no ensinar a disciplina da matemática pelos professores dos anos iniciais do ensino

fundamental no Estado de Alagoas, Município de Maceió, e em particular na rede pública municipal de ensino (SEMED/Maceió).

Na busca de localizar fontes de pesquisas realizadas como embasamentos literários de apoio a nossa temática de pesquisa tivemos dificuldades de achar assuntos abordados de forma correlata ou similar que fossem estritamente ligadas ao nosso objeto de pesquisa que podemos resumir: como fazer algo que não identifico no âmbito estritamente do lado docente e com relação ao ensinar a matemática. Desse modo, fizemos correlações de trabalhos científicos que tratavam de assuntos próximos mais que tivessem contribuições na construção de nossa peça de pesquisa e que mostrassem que nosso foco de investigação recai a uma realidade clara de conhecimento desejado. Algumas literaturas utilizaram relações com a identificação profissional ou docente ou o gostar de ensinar, porém seus trabalhos não indicaram semelhança com a nossa proposta de pesquisa que é o não se identificar com o fazer ensinar focando o professor, que tem em seu ofício o ensino da matemática, como nosso público alvo.

Neste sentido da dificuldade de encontrar temas correlacionados, nossa revisão literária revelou que existem poucos trabalhos próximos em suas concepções relacionadas com nosso problema de estudo. Então, após a revisão da literatura chegamos à conclusão que nosso trabalho de pesquisa começa sendo um estudo exploratório, servindo de preparo para um estudo descritivo, pois de acordo com Sampieri, Collado y Lucio (2013, p. 100) que diz que

“Do que depende para que nosso estudo comece como exploratório... depende fundamentalmente de dois fatores: o estado da arte do conhecimento sobre o problema de pesquisa, mostrado pela revisão da literatura, e também da perspectiva que pretendemos dar o estudo... pesquisa exploratória geralmente antecede as demais pesquisas”.

METODOLOGIA

Este trabalho buscou adquirir conhecimentos e dar soluções aos nossos objetivos específicos, portanto, dentro de nosso procedimento metodológico, esta pesquisa classifica-se como: pesquisa de levantamento; com relação à abordagem do problema é quantitativa; quanto os objetivos é exploratória inicialmente e se desenvolve descritiva; já os procedimentos técnicos utilizados basearam-se na busca de coleta de dados, sendo utilizado para isso questionários fechados. Em nossa metodologia todos os aspectos apresentados, juntamente, com os procedimentos adotados na pesquisa, se complementam em 03 (três) fases de coleta de dados e 04 (quatro) etapas de análise dos dados obtidos necessárias na obtenção dos resultados e com as respectivas atividades executadas. Contudo, neste trabalho iremos analisar a primeira fase de coleta de dados que destacamos a seguir.

Tipo de investigação

Dentro destas definições, através de uma pesquisa aplicada, o nosso presente estudo, de forma inicial, traz uma abordagem do problema quantitativo para seu desenvolvimento com método não experimental que nos permitiu, apesar que nosso trabalho não quer se aprofundar no estudo e análise do comportamento humano e seus processos mentais como suas identificações, suas emoções, suas aprendizagens, identificação, valores, atitudes e formações futuras, por meio de uma pesquisa de levantamento em que os próprios participantes da pesquisa respondessem os questionários sobre seus comportamentos. Ainda, procuramos, de forma presencial ou indireta, acompanhar a coleta de dados em todos os momentos, seja indo pessoalmente à todos locais pesquisados, conversando com diretores, coordenadores de escolas e professores e fazendo de forma própria o recolhimento dos questionários, para observar e sentir os locais e os pesquisados que fizeram parte do fenômeno estudado. Além disso, em nosso método de pesquisa, a relação entre as variáveis não foram controladas ou manipuladas, e suas interpretações e observações dos dados serão dirigidos para chegar as conclusões que propomos como problemática de nossa pesquisa.

Enfoque

O tipo de estudo será uma pesquisa descritiva de corte transversal, com um estudo, coleta de dados, análise, registro e a interpretação de nosso objeto de investigação e, assim, fazer a descrição de suas análises, sem interferências ou julgamentos de cunho pessoal. Ao desenvolver um enfoque descritivo o que nos interessa é descobrir nosso principal foco de investigação “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”.

Desenho de investigação

Dentre nossas perguntas e objetivos de estudo inicial, nosso desenho de pesquisa busca alcançar as informações que desejamos para os resultados parciais. Entre os métodos e técnicas escolhidos para o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo, nosso desenho de pesquisa terá o tipo não experimental, pois queremos realizar nosso estudo sem manipular as questões da pesquisa, observando como ocorrem e depois analisar. Procuramos não interferir e nem influenciar nas variáveis pesquisadas e, depois, analisá-las de acordo com elas foram respondidas. Para Mertens (2005) diz que a pesquisa não experimental é apropriada para variáveis que não podem ou devem ser manipuladas ou que é complicado fazê-lo.

Portanto, nosso desenho não experimental é classificada em transversal, pois nossa coleta de dados ocorreu de forma única, ou seja, em um momento determinado. Além disso, neste momento da pesquisa temos intenção de obter informações sobre 01 (um) público-alvo,

professores atuantes em sala de aula, através do emprego do instrumento de pesquisa questionário fechado.

Participantes do estudo

Os procedimentos utilizados para calcular o tamanho da amostra desta fase de estudo inicial foram definidos de acordo com o seu momento de coleta de dados na pesquisa em acordo com os objetivos previstos. Nosso público alvo são os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 10 (dez) escolas Rede Municipal de Ensino do Município de Maceió/AL. A escolha das escolas se deu sendo dividido este quantitativo de escolas nesta fase em 05 (cinco) escolas com nível 3 (pontuação de 175 a 199 pontos) de acordo com os parâmetros definidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – proficiência em matemática) e outra 05 (cinco) escolas com nível 5 (pontuação de 225 a 249 pontos).

Técnicas de Coleta de Dados

Iremos desenvolver nossos procedimentos para a primeira fase, chamada de fase inicial, de coleta de dados para dar suporte aos embasamentos teóricos de nosso estudo. Neste momento, denominamos de uma investigação prévia, usamos o emprego de um questionário fechado com 25 (vinte e cinco) perguntas com grupo de professores atuantes de sala de aula nos anos iniciais, sendo realizado em 10 (dez) escolas da Rede Pública Municipal de Maceió/AL (SEMED), sendo dividido este quantitativo de escolas nesta fase em 05 (cinco) escolas com nível 3 (pontuação de 175 a 199 pontos) de acordo com os parâmetros definidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – proficiência em matemática) e outra 05 (cinco) escolas com nível 5 (pontuação de 225 a 249 pontos). A definição dos níveis na proficiência em matemática ocorrem devido as escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió, referente as escolas que realizaram o IDEB/2019, estarem classificadas, dentro dos 9 níveis definidos pelas normas (BRASIL, 2013) de classificação dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), nos níveis 3, 4 e 5, acordo tabela 4 (p.54).

Técnicas de Análise de Dados

Dando início a nossa coleta de dados, nos deparamos em organizar procedimentos para que pudéssemos ter melhores resultados, ou seja, um planejamento para que a execução de nossas ações fossem da melhor forma possível na apuração dos resultados. Esta preocupação recai nos dados coletados que precisam ser analisados com muita cautela, pois a partir da boa

interpretação dos mesmos é que se conseguem bons resultados e obtenção de insights que levem o pesquisador a tomar decisões mais assertivas.

À seguir, dentro do planejado para fazer uma coleta de dados eficiente e otimizada com os objetivos propostos, seguimos os seguintes procedimentos:

- Realizamos um levantamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió (anos iniciais do Ensino Fundamental) que realizaram o IDEB/2019 e, conjuntamente, analisamos os resultados obtidos com a proficiência em matemática e a distribuição dos níveis de conhecimento obtidos por suas notas de cada escola;
- Coletamos os dados de forma primária, chamada de fase inicial, junto a 10 (dez) escolas da Rede Municipal, sendo 5 com nível 3 e outras 5 com nível 5 em relação à nota obtida no IDEB/2019. Neste momento pretendemos conhecer nosso público-alvo, sentir o espaço de pesquisa e ter um conhecimento prévio de respostas ou resultados de nossa problemática de pesquisa. Uma reflexão para as ações futuras de nossa pesquisa;
- Através da análise preliminar dos dados coletados da fase inicial, após discussão com o orientador, procuramos realizar um artigo, em conjunto com o orientador, para divulgação desde resultados e observar os comentários de nossos pares/especialistas sobre nossos dados iniciais;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vamos preliminarmente trazer uma prévia dos resultados e discussões para podermos entendermos o contexto geral dos dados obtidos na próxima fase do estudo que estarão apresentados em consonância com os objetivos específicos e teorias estabelecidas. Assim, nossa proposta de trabalho concebe o que podemos denominar de não identificação, sem o sentimento de gostar, da matemática e de seu ensinar, o qual ao nortear as respostas de todos os participantes, pois descobrimos que se educa quando todos estiverem comprometidos em educar com identificação com o que se faz.

Pode parecer estranho falar de algo tão delicado e confuso como a identificação docente como parte integrante de um modelo estratégico pedagógico com o gostar de fazer o seu profissionalismo, mas este sentimento é parte fundamental do princípio de ser Educador. É claro que não se consegue fabricar esse sentimento ou motivar pessoas para que sintam o gostar do fazer, mas foi possível pesquisar e analisar a sua falta que provoca tal emoção nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta fase prévia da análise com 10 (dez) escolas da Rede Municipal de Maceió/AL serviu para identificarmos o verdadeiro alcance de nosso objeto de estudo, onde foram convidados a

participar todos os professores das 10 escolas num total de 96 professores (número coletado diretamente das escolas) que estão atuando em sala de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Deste universo, 75 professores (aproximadamente 78%) responderam o instrumento de coleta de dados. O questionário com 25 (vinte e cinco) perguntas foi organizado em 5 partes: Dados pessoais (6 perguntas); Identificação com a matemática (11 perguntas); Área de trabalho (2 perguntas); Continuidade de estudo (3 perguntas) e Formação profissional recebida (3 perguntas).

Dentre as perguntas (P) do questionário, iremos observar e analisar algumas perguntas que nos mostrou relevantes e evidenciaram pontos preliminares importantes para nosso trabalho, como:

P1 – Gênero: 89% dos participantes são professoras. Isso mostra que permanece sendo as mulheres a maioria no Ensino Básico, onde de acordo os dados do Censo Escolar de 2020 o Brasil é um país de professoras: elas são 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA e sofrem com a desigualdade de gênero; pois em média, os professores homens recebem 12% a mais que as mulheres e esta disparidade de salários é causada principalmente pelo fato de as mulheres estarem mais presentes em níveis escolares mais baixos e regiões com salários menores (Brasil, 2020).

P4 – Possui Curso Superior de Pedagogia? 20% dos participantes informaram que não possuem o Curso de Pedagogia. Acreditamos que este percentual é relevantes para uma atividade desafiadora de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental que requer um docente específico em sua formação inicial, de acordo com a legislação, e, assim, com conhecimento sobre o ser humano, suas habilidades e o processo de desenvolvimento sócio emocional que podem ajudar os alunos e a escola a concretizarem seus objetivos de aprendizagem.

P6 – Nas suas formações anteriores (Fundamental e Médio – Educação Básica) como era sua identificação com a matemática? Dentre as opções Péssima (4%), Regular (31%) e Boa, mas não gostava (16%), podemos notar 51% dos participantes não tinham uma relação adequada no contexto de suas formações acadêmicas anteriores com a matemático. Agora 49% mencionam que tiveram boa ou ótima identificação no Ensino Básico, onde 29% registraram que sua identificação com a matemática era “boa e gostava” e 20% disseram que era “ótima e sempre gostei”. Entendemos que uma identificação com a matemática em suas formações anteriores é um fator importante para que os professores tenham condições para que nos anos iniciais possam desenvolver um ensino da Matemática com importância para os alunos, dar suporte

para as demais séries, desenvolver nos alunos a um pensamento lógico matemático e, ainda, busca condições de capacitação e formações continuada.

P7 – Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi? Registraram Ótimo (21%) e Bom (34%) totalizando 55% que acham que sua relação de gostar sempre foi relevante. Este resultado se assemelha com o resultado do P6, mostrando que as respostas estão tendo coerência. Contudo, 38% dos participantes relataram que é razoável e 7% que é fraco gosto pela matemática. Um percentual de 45% de razoável e fraco pode-se demonstrar que temos uma situação de distanciamento professor x matemática, através da falta de identificação.

P13 – Você acredita que cumpre os objetivos básicos de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 73% relatam que sim, ou seja, que cumpre procedimentos básicos de ensinar, apesar que na pergunta P7 houve um percentual 45% de professores que seu gosto sempre não foi bom. Entretanto, 11% disseram que não cumpre os objetivos básicos e 16% falam de cumpre às vezes.

P14 - Você atualmente acredita que tem dificuldade para lecionar a matemática? responderam sim 29% que mostram que sentem dificuldade em lecionar a matemática. Interessante quando comparamos P16 e P14 ficamos mais preocupados, pois 39% relatar que não se identificam com a matemática e temos apenas 29% que sentem dificuldade em ensinar, demonstrando que a há diferença entre dificuldade de ensinar a área de estudo e o seu identificar com a área.

P16 - Você atualmente acredita que se identifica ou possui o sentimento do gostar ao lecionar a matemática? obtemos que 61% registraram sim e 39% registraram não. Isso nos mostrar preliminarmente que apesar da maioria dos participantes responderem que acreditam que se identificam ou possui sentimento do gostar com a matemática, tivemos quase 40% que registraram que não possui identificação ao lecionar a matemática. Apesar de na comparação de percentuais haja uma superioridade para que se identifica 61%, acreditamos que 39%, ou seja, 29 professores de 75 professores pesquisados é um percentual marcante para o contexto da identificação com a matemática. Além disso, há uma diferença importante quando comparamos P16 com P14, pois a relação de identificação está diferente da dificuldade de ensinar.

P20 – Você tem vontade de cursar ou já fez algum curso de formação continuada buscando aperfeiçoamento com a área da matemática? Neste quesito de estudo 67% relatam que sim, ou seja, tem vontade ou já fizeram alguma formação continuada com a matemática. Fator importante para termos professores atualizados e melhores preparados para fazer o ensino

matemático diferenciado em sala de aula. Contudo, 33% registraram que não fizeram e nem tem vontade de realizar.

P23 – Em sua opinião, como você avalia as suas formações acadêmicas (Fundamental/Médio/Superior) em relação ao seu preparo para o ensinar a Matemática (uma visão de modo geral)? 52% dos participantes, entre Ótimo (1%) e Bom (51%), dizem que seu contexto formativo acadêmico foi adequado para hoje ensinar a matemática. Agora 48%, entre Regular (41%) e Ruim (7%), menciona que não foi boa suas formações. Observamos que há uma diferença de respostas entre as P6 e P23, pois quando ocorre as formações do Ensino Básico e depois busca entender as formações de forma geral, com a inclusão do Ensino Superior, observa-se que a identificação com a matemática não há tantas discrepâncias nas respostas. De 49% com apenas o Ensino Básico vai para 52% com o Ensino Superior quando se fala em identificação anterior e de 51% no Ensino Básico cai para 48% quando inclui o Ensino Superior.

Os resultados parciais mostram-se com uma visão inicial de uma preocupação com a identificação docente com o ensinar a matemática, mas observamos que dentro das respostas obtidas pelos participantes os nossos objetivos de estudo estão sendo observados de forma relevante mais moderado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo apresentado, gostaríamos que concluir nosso trabalho refletindo sobre o papel da identificação na formação e no seu fazer ensinar de sua prática docente. Entender que ter um sentimento de identificação com o que se faz é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática, é um fator que cria condições para que nossos professores que atuam nas salas de aula nos anos iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental tenham condições de envolverem os alunos para o ensino da Matemática levando-o à capacidade de aprender os conteúdos matemáticos de forma científica, social e cidadã.

Pelo exposto, queremos nortear que este estudo não visa expor o sentimento de identificação com a área de estudo da matemática de forma a resolver ou verificar as consequências que sua falta ou não possa trazer no contexto de sua práxis de seu dia a dia em sala de aula. Estes fatores trataremos como trabalhos futuros, pois nos objetivos focam somente o contexto do descobrir se esta situação de identificação acontece e até que ponto ela é relevante ou não. Neste sentido, verificamos de forma preliminar em nossos dados coletados com o universo pesquisado que dentre as perguntas que se relacionam com a sua relação com a área

de estudo da matemática, seja ela anterior ou atual, está entre 35% a 40% da falta ou dificuldade desta situação cognitiva.

Através de nossa configuração inicial que este trabalho de investigação obteve em seus dados, buscaremos retratar na próxima fase, que ampliará a pesquisa para ter uma intenção de descobrir esta causa, mostrar de forma mais ampla se é um fator que acontece ou não e de que intensidade ela ocorre no contexto docente, e que possibilite a conquista de novos rumos futuros. Neste sentido, concluímos que a formação docente e seu verdadeiro profissionalismo perpassam no além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área numa formação inicial ou continuada, mas entrelaçam-se no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender, pois nossos alunos e a conjuntura atual do ensino da matemática necessitam construir uma melhor desenvoltura no interesse e crescimento de aprendizagem desta área de estudo.

REFERÊNCIAS

Biasotto, L. C., Faligurski, C., y Kripka, M. L. **A teoria da aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel:** uma alternativa didática para a educação matemática. VII Jornada Nacional de Educação Matemática e XX Jornada Regional de Educação Matemática Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/Rio Grande do Sul, vol 6, No 10, 2020.

BRASIL (2020). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2020 RESUMO TÉCNICO.**

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. IDEB/2020 – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

D'Ambrosio, U. **Etnomatemática:** a arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'Ambrosio, U. **Etnomatemática.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Davydov, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* Moscu: Editorial Progreso, 1988.

Grutzmann, T. P. *Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges.* Revista Temas em Educação (RTI), 2019. Vol. 28 N.3. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972.

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 02/05/2022.

Libâneo, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

Mertens, D. M. *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (pp.2 & 88-189). Thousand Oaks, London, Sage press, 2005.

Pimenta, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

Pimenta, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, p. 21 – 80, 1997.

Pimenta, S. G. *Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1998. Disponível DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>

Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. Ed., Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

Tardif, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 2011.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte, 1984.

ATRAVESSAMENTOS DAS RELAÇÕES DE INTERAÇÃO COM A REALIDADE EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Alexia Zara Tida¹, Alice Borguetti Doro², Antonio Carlos Barbosa da Silva³, Guilherme Oliveira Valerio⁴, Ludmila Vitória da Silva⁵

RESUMO

No presente trabalho buscou-se promover uma reflexão que atravessa, principalmente, as obras de Paulo Freire e Martín Baró, tem-se como base uma experiência de trabalho prático vivida durante o ano de 2021, este marcado pelo contexto pandêmico e realizado de forma online, cumprindo as normas de distanciamento social e do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O intuito fora pensar sobre a importância das relações sociais e humanas na promoção da criticidade e conscientização sobre a realidade material, e como essas relações foram prejudicadas dado o contexto histórico. Realizou-se diversos encontros entre coletivos e grupos que têm como foco o trabalho em sociedade com estudantes universitários, o público alvo sendo principalmente aqueles que entraram na universidade já sofrendo as consequências do ERE, preocupou-se dessa maneira em promover, na medida do possível, uma vivência acadêmica, cercada por trocas entre diversos tipos de pessoas e contextos, e discussões sobre temas de interesse social.

Palavras-chave: Paulo Freire; Martín-Baró; Pandemia; Universidade.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, em sua obra Educação como Prática da Liberdade, diz que:

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

¹ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

² Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

³ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

⁴ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

⁵ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP

históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar delas" (1967, p. 43, grifo nosso)

Em outras palavras, o processo de humanização e o de lidar com os desafios da realidade é mais que uma função individual: é um desafio que deve ser enfrentado levando em consideração as relações humanas e suas trocas e soma de forças. Entretanto, a pandemia que acomete o mundo desde 2020 atravessou a realidade de todos. O contato humano se tornou sinônimo de contaminação e risco e, dessa maneira, dificultando esse processo descrito por Freire.

Diante dessa situação e das dificuldades em efetivar atividades acadêmicas presenciais frente as restrições sugeridas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em razão da Pandemia de COVID-19, desenvolvemos uma intervenção remota na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis/SP, no ano de 2021, com o intuito de minimizar a falta de contatos entre alunos ingressantes e grupos de alunos veteranos e da comunidade que desenvolvem debates, reflexões e estudos sobre diversos temas sociais. A intervenção veio a promover o contato entre os alunos que não tiveram o contato presencial na universidade com os coletivos e grupos sociais (ONGs, grupos de estudos, projetos educacionais, entre outros) que estavam presentes no universo acadêmico.

Para Martín-Baró (1997) as discussões em grupos, mais que meros meios de expor suas determinadas posições sobre temas podem ser um meio para promover a conscientização, “Conscientização é um termo criado por Paulo Freire para caracterizar o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos Latino-Americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo”. (MARTIN-BARÓ, 1997, p. 15). Trazendo para o contexto atual, conscientização pode ser o processo de análise da realidade material do mundo, que está em constante transformação e que, inevitavelmente, vai de encontro com diferenças e contradições sociais.

Realizaram-se quatro encontros de maneira *on-line*, com duração de aproximadamente duas horas cada, onde fora possível que oito grupos de coletivos e de estudos se apresentassem para aos estudantes universitários que não tinham, ainda, a oportunidade de ir presencialmente à faculdade. Os grupos mostraram a diversidade de possibilidades de se envolver em projetos

na comunidade e na universidade, e de alguma maneira, se posicionar frente a realidade que os assola.

No decorrer do trabalho, falar-se-á mais sobre o funcionamento dessa prática, e as possíveis conclusões em que se pode chegar, inspirados na vontade de combater o imobilismo subjetivista, do qual cita Freire (1987, p.20), em *Pedagogia do Oprimido*: "Combater o imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desaparecesse por si mesma". Dessa forma, pensa-se sobre o incentivo do pensamento crítico e da promoção do processo dialético feito a partir do diálogo, para que se possa, então, promover a humanização de todos os indivíduos, participantes, convidados e mesmo de nós que ocupamos a função de mediadores.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Bock, Gonçalves e Furtado (2015), o processo de subjetivação é uma construção fundamentada na apropriação e compreensão dos elementos da realidade social na qual o indivíduo está inserido, em suas palavras: "O fenômeno psíquico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social" (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2015, p. 30). Dessa forma, o desenvolvimento do sujeito é consequência dos processos relacionais mantidos entre o indivíduo e o mundo engendrado pela atividade humana. Esse processo de relações, estabelecido entre a subjetividade e a objetividade, é constituído através da linguagem que se apresenta como mediadora no processo relacional. A humanidade, objetivada na cultura, preexiste ao sujeito que se humaniza no processo de contato com esta.

Paulo Freire (1987) segue essas mesmas premissas em sua formulação teórica, segundo o autor, ao entrar em contato com a realidade cultural, engendrada historicamente, e interagir ativamente com essa, o indivíduo desenvolve-se como um ser propriamente humanizado.

Suas formulações tornam possível pensar maneiras de estabelecer esse processo de subjetivação, conforme conceitualiza Paulo Freire (1967), esse processo pode ser desenvolvido de duas maneiras distintas, impactando na forma como os indivíduos se constituem e produzem ao interagir com sua realidade concreta. Esses dois processos podem ser desenvolvidos de forma crítica ou acomodada.

Segundo Freire (1967), um indivíduo crítico é caracterizado pelo poder de apreender as contradições da realidade e estabelecer um posicionamento frente a elas. Dessa forma, esse sujeito pode dispor-se de maneira a corroborar com as transformações que observa na realidade intervindo nessa. Esse sujeito é um participante ativo na formulação de sua sociedade visto que, como foi apontado acima, essa tem uma importância fundamental em seu processo de subjetivação. Suas ações distribuem-se de forma coletiva influenciando os demais e possibilitando mudanças na ordem social. Promover um processo de criticidade é viabilizar a humanização desses indivíduos, uma vez que, através do entendimento e da atividade na realidade social, seu papel transita do imobilismo para a ação e suas relações com a realidade são promotoras de transformações almejadas.

O indivíduo crítico, apresentado por Paulo Freire (1967), somente pode ser concebido através das interações sociais, do diálogo horizontal e da busca ativa na solução dos problemas políticos. É através da prática do diálogo, da argumentação sem preconceitos e da desnaturalização de posições fixas que esse posicionamento pode ser almejado.

O diálogo é estabelecido como um processo mediador entre a cultura e o indivíduo, um contato entre esse sujeito que se humaniza e a humanidade constituída historicamente. Tais conceitos não devem ser meramente apresentados de forma passiva e naturalizados, necessitam de discussão e argumentação para que as contradições essenciais da sociedade possam ser trabalhadas e sintetizadas, de modo que conduzam o sujeito a um posicionamento crítico. (FREIRE, 1967)

Subtraindo o diálogo, em detrimento de um sistema que preza pela apresentação de categorias fechadas a crítica, as manifestações das dúvidas e as intervenções sociais, encontraremos um sujeito acomodado que aceita o conteúdo apresentado a ele sem questionamentos, não se posiciona em sua realidade concreta, passando a estabelecer um processo passivo frente a cultura e é, conseqüentemente, tomado por essa realidade, de forma que não pode fazer sua vontade imperar em sua realidade mantendo uma relação com contornos animalescos de acomodação e inação. Portanto, almejar um processo de diálogo que promova a criticidade é um processo fundamental para a constituição de sujeitos ativos e promotores de mudança social. (FREIRE, 1967)

De acordo com Martín-Baró:

Ao afirmar que o horizonte primordial da psicologia deve ser a conscientização, se está propondo que o que fazer do psicólogo busque a desalienação das pessoas e dos grupos, que as ajude a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade. Como consequência do viés da psicologia, assume-se como óbvio o trabalho de desalienação da consciência individual, no sentido de eliminar ou controlar aqueles mecanismos que bloqueiam a consciência da identidade pessoal e levam a pessoa a comportar-se como um alienado, como um "louco" (1997, p. 17)

Utilizando-se dessas palavras de Martin-Baró (1997), juntamente com a teoria estabelecida por Paulo Freire, como guias em nossa prática de estágio, optamos por buscar promover o diálogo entre os coletivos e os sujeitos privados desse contato por conta do distanciamento social. Esse diálogo estabelecido entre esses dois polos objetivou alcançar uma mediação entre uma parcela de nossa realidade concreta e um grupo de indivíduos que se encontravam em um processo de distanciamento. Segundo Paulo Freire (1987, p. 12): “Inserir-se no processo histórico como sujeitos, evita fanatismos e os inscreve na busca de afirmações”.

A pandemia de COVID-19, considerada por pesquisadores um desafio sanitário a nível mundial, em poucos meses após sua descoberta na China, no final de 2019, já contava com mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes ao redor do globo terrestre. No Brasil, em meados de abril de 2020, haviam sido identificados cerca de 21 mil casos de contaminação e 1.200 mortes pelo vírus. Em um cenário de pouco conhecimento científico e contágio veloz, as mais diversas medidas foram adotadas na tentativa de controle dos numerosos avanços nos casos: o uso de máscaras, o distanciamento social e a não aglomeração em locais públicos e privados se mostraram medidas eficazes na proposta de diminuição do contágio (WERNECK; CARVALHO, 2020). Seguindo às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), diversas instituições públicas desenvolveram e implementaram medidas que favoreceram a continuidade das atividades tidas como essenciais para o funcionamento científico, político e econômico do país em realidades mais seguras e que não envolvessem em sua estrutura o contato social comum às atividades presenciais.

Assim, a suspensão das atividades presenciais dos cursos de graduação e pós-graduação e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma medida adotada pela reitoria e regulamentada através da Portaria UNESP n° 32, de 18 de março de 2021, a fim de evitar a propagação do vírus e, conseqüentemente, o adoecimento e morte da comunidade acadêmica, como gestores, professores, e alunos (SÃO PAULO, 2021).

EVENTO “INTER(AGIR): INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL EM PSICOLOGIA”

Nossa ação, intitulada INTER(AGIR), foi organizada de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, com a participação de dois coletivos ou grupos de estudos por dia, sendo que cada grupo tinha 30 minutos para fazer sua apresentação e 30 minutos para responder perguntas dos alunos ouvintes. O primeiro encontro contou com a participação de alunos do Programa de Educação Tutorial (PET Psicologia) e da Liga Interdisciplinar de Saúde (LINTER); o segundo encontro teve a participação do Coletivo Cora Coralina e do Projeto UNESP de Educação de Jovens e Adultos (PEJA Assis); o terceiro encontro contou com a participação da Incubadora de Cooperativas Populares (INCOP) e da Clínica@rte; e, por fim, o Instituto Zimbauê e o Coletivo Negro Dandara participaram do quarto encontro.

O PET Psicologia é composto por grupos de estudantes, com a orientação de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. As atividades são desenvolvidas por meio de ciclos de estudos temáticos, que são determinados pelos integrantes, possibilitando uma pesquisa aprofundada sobre um tema. Ao final do ciclo, é realizado um evento sobre o tema estudado. Na época da realização do INTER(AGIR), o tema do ciclo de estudos do PET era relacionado à psicologia brasileira e as diferentes identidades que integram o território nacional. Os membros do PET debateram sobre suas atividades durante o período de pandemia de maneira remota e salientaram importância de se envolver em projetos extracurriculares como forma de combater o desânimo em relação aos estudos, já que o programa possibilita o contato com temas de interesse dos alunos que, geralmente, não são muito contemplados durante a graduação.

A Liga Interdisciplinar de Saúde (LINTER) é formada por alunos da graduação e pós-graduação, além de um professor orientador, com o objetivo agregar pessoas de diferentes áreas da saúde para promover discussões mais qualitativas sobre esse tema. O LINTER é a primeira liga da UNESP de Assis e estava em processo na época do evento, sendo oficializado pouco tempo depois do término do mesmo. A liga desenvolve estudos e promove eventos para compartilhar as temáticas discutidas e de interesse. Os integrantes da liga ressaltaram a importância das trocas por meio de conversas entre os membros do grupo, e, também, de se envolver em atividades para além da graduação, pois o espaço da universidade é mais do que um espaço de aulas, mas, também, um espaço de trocas entre as pessoas.

O Coletivo Cora Coralina surgiu de uma iniciativa de estudantes do curso de Psicologia da UNESP de Assis, que frequentavam asilos da cidade como voluntários. Ele é formado, predominantemente, pelos alunos do curso de Psicologia da faculdade, mas conta, também, com a participação de profissionais da área da saúde, alunos de pós-graduação, entre outros. O coletivo não possui nenhuma vinculação formal com a faculdade. Devido a pandemia da COVID-19, o coletivo não pode desempenhar muitas atividades após a sua formalização, que ocorreu no final de 2019. Dessa forma, suas atividades foram mantidas através de grupos de estudos on-line, com ciclos de estudo voltados para temáticas relacionadas ao envelhecimento, abertos ao público em geral.

O Projeto UNESP de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) é um projeto de extensão da UNESP, presente em diversos campus da universidade, composto por docentes e discentes. Ele trabalha com a alfabetização e o letramento de jovens e adultos, utilizando o Método Paulo Freire. O projeto do campus da UNESP de Assis atua na cidade de Assis e em Cândido Mota. Em decorrência da pandemia da COVID-19, as atividades foram suspensas, pois os alunos ou não teriam os meios necessários para continuar com as aulas remotamente ou não saberiam mexer com tecnologia necessária. Sendo assim, os membros do projeto se voltaram para debater as pesquisas decorrentes das experiências adquiridas na prática do projeto.

A Clinic@rte é um projeto de extensão, composto por alunos do curso de Psicologia, que busca a desconstrução de estigmas relacionados a estereótipos socialmente construídos e institucionalizados a partir das normatividades de gênero. Os integrantes falaram sobre os teóricos trabalhados no projeto e sobre o GIPA (Grupo integrado de prevenção e atenção a DST e HIV), trazendo informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis e como buscar ajuda e cuidado preventivo e paliativo. Também foram debatidas questões de gênero e sexualidade. Assim como os outros projetos e coletivos, também passaram a ter atividades remotas devido à pandemia.

A Incubadora de Cooperativas Populares (INCOP) é um projeto de extensão da UNESP de Assis criado com o objetivo de trabalhar aspectos acadêmicos, econômicos e sociopolíticos junto aos trabalhadores de cooperativas. O projeto busca desenvolver a mudança da realidade dos grupos populares enquanto estimula o protagonismo dos trabalhadores, o projeto de extensão conta com a participação de discentes e docentes da UNESP. É composto, majoritariamente, por alunos do curso de Psicologia, mostrando a importância da atuação do psicólogo junto à classe trabalhadora.

O Instituto Zimbauê é um grupo atuante na cidade de Assis, pioneiro na luta antirracista na região, com o objetivo de estudar obras dos mais diversos âmbitos culturais deixados por personalidades negras escolhidas dentro dos encontros promovidos pelo instituto. O grupo tem apoio da Prefeitura de Assis para o desenvolvimento de um projeto junto a Secretaria de Educação Municipal, através de atividades culturais com alunos da rede pública de ensino da região, a partir de um tema trabalhado nos encontros do instituto. Em 2021, o tema era a exaltação da mulher negra. O instituto também desenvolve um projeto educacional chamado "Te encontro no Zimbauê", em que personalidades negras são estudadas durante a semana e apresentadas em um encontro, que, em decorrência da pandemia, passou a ser gravado e disponibilizado nas plataformas digitais do instituto. Os encontros costumavam ocorrer em um espaço disponibilizado pela presidente do instituto, que o denomina de "terreiro". A presidente do projeto mostrou-se bastante positiva em relação a visibilidade que o instituto recebe pelo meio virtual, mas lamentou a perda da convivência presencial com os participantes, coisa que ela acredita ser importante para o aprendizado. O instituto, por fim, convidou os interessados a participar de seus trabalhos, independente de cor de pele ou classe social, salientando a importância da luta antirracista.

Por fim, o Coletivo Negro Dandara foi desenvolvido pela comunidade negra presente na moradia estudantil do campus da UNESP de Assis, em 2014. Atualmente, ele é conduzido por estudantes negros dos cursos de graduação do campus. O coletivo se desenvolve, em maior parte, dentro da universidade, realizando atividades de formação cultural e acadêmica apoiado pelo NUPE (Núcleo Negro Para Pesquisa e Extensão Universitária), no qual são discutidas obras acadêmicas de autores negros, com o objetivo de promover letramento racial da comunidade. Ele também promove eventos voltados para a questão racial dentro do campus. O coletivo fica à disposição da comunidade interna da UNESP, oferecendo suporte às denúncias de racismo nos moldes estruturais da instituição, participando ativamente nas denúncias encaminhadas para averiguação do uso indevido de cotas raciais desde sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa experiência, pode-se pensar na importância das relações humanas como meio de promover a criticidade através da interação entre diversos tipos de grupos. Para além disso, pode-se entender que o contexto da universidade, mais do que um lugar para se aprender conceitos e apenas participar das aulas do componente curricular obrigatório, também se mostra

como espaço de trocas e vivências que não aconteceriam caso todo o meio de ensino fosse realizado apenas de forma não presencial.

O contexto da pandemia, de certo, foi um desafio, principalmente para os alunos ingressantes dos anos de 2020 e 2021, devido à falta de contato com seus próprios colegas de sala, que estavam passando pela mesma experiência de entrar em uma universidade, como também pela falta de relação com o contexto da comunidade onde a instituição está inserida e onde a mesma promove por meio de projetos e coletivos um trabalho que tenta ler a realidade concreta e se dispor a participar criticamente de seus processos e promover mudanças.

Dessa maneira, foi possível entender as perdas que não ter uma vivência universitária acarretaria e acarretou, e tentar a partir dessa leitura minimizar o distanciamento entre esses indivíduos e os grupos que foram convidados a participar da atividade. Então, na medida do possível, entendemos como uma prática que vai de encontro com a promoção de uma organização social que busque, na relação com outras pessoas, responder ativamente a realidade concreta e ao contexto histórico vivido. Ressalta-se, entretanto, a importância do ensino presencial e da defesa de um ensino superior que sirva a sua comunidade e seja por ela formada.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Ana; GONÇALVES, Maria; FURTADO, Odaír. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva em psicologia**: 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2015
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, p. 7-27, 1997.
- SÃO PAULO. **Portaria UNESP N° 32, de 18 de março de 2021**. Define as diretrizes para a continuidade do desenvolvimento e adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do Coronavírus (Covid-19). Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, n. 54. 2021
- WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil**: crônica de uma crise sanitária anunciada. 2020.

PEDAGOGIA DA ESCRAVIDÃO – OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Aloisio Souza Castro Junior¹

RESUMO

O artigo abordar a preparação da mão de obra especializada no início do Brasil. Ensinar a trabalhar para a produção de bens necessários ao conforto e a sobrevivência humana têm sido uma prática inerente às diversas sociedades, desde as mais remotas Eras. A organização do nativo brasileiro como força de trabalho aconteceu de forma compulsória e distribuída conforme a idade, sexo e suposto grau de civilização. A colonização do Brasil baseou-se em relações escravistas de produção com a força de trabalho realizando serviços artesanais e manufatureiros, serviços destinados aos menos abastados, o que gerava uma nítida distinção societária no país. O objetivo é refletir acerca da implantação e evolução da educação profissional no Brasil, ponderando a discriminação e preconceito, além da forma compulsória de transmissão de saberes, a partir da cronologia histórica e o recorte temporal, de 1500 até 1889.

Palavras-chave: Educação profissional; Brasil colonial; Pedagogia da escravidão.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas relativas à Educação Profissional se desenvolveram em todos os regimes políticos brasileiros, iniciando-se no período colonial até os dias atuais. Os conhecimentos desses aspectos se tornam imprescindíveis para a compreensão dos planos governamentais voltados para o ensino de ofícios e profissões no decorrer da história do Brasil, o que justifica investigar o surgimento, a trajetória, as finalidades, a expansão e as concepções da educação direcionada as profissões e outras tecnologias.

O objetivo é refletir acerca da implantação e evolução da educação profissional no Brasil, ponderando a discriminação e preconceito, além da forma compulsória de transmissão de saberes, a partir da cronologia histórica e o recorte temporal, de 1500 até 1889. O procedimento metodológico adotado contemplou estudos bibliográficos e outros documentos pertinentes ao tema.

¹ Centro Universitário Cidade Verde - UniCV

A contextualização permite entender que a educação profissional, no Brasil, principia com a finalidade de qualificar a mão de obra escrava, e posteriormente os pobres ou desvalidos, adotando um cunho assistencialista, de forma que essa mão de obra qualificada pudesse ser aproveitada no projeto de desenvolvimento econômico do país, pois a produção em série e padronizada, não requeria o incremento de competências intelectuais, mas de habilidades técnicas e manuais. As atividades intelectuais passam a ser desenvolvidas no ensino superior, e estas instituições ficam reservadas para as elites e a estes incidiam o direito de cursar uma terceira graduação.

PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Muller (2010, p.190) ensinar a trabalhar para a produção de bens necessários ao conforto e a sobrevivência humana têm sido uma prática inerente às diversas sociedades, sendo esses conhecimentos transmitidos de geração para geração, através da observação e do empirismo, desde as mais remotas Eras.

Não é exagerado afirmar que a educação profissional acompanha o homem desde o início da formação do Brasil, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história. (VIEIRA E SOUZA JUNIOR, 2016, P.153).

Nos primeiros anos da colonização brasileira, a educação e o acesso ao saber eram destinados a uma pequena minoria, representados pelas elites agrárias. A expansão da escravidão no continente americano, de acordo com Muller (2010, p.190) provocou o dualismo trabalho intelectual X trabalho físico: a representação social das atividades laborais braçais criou um preconceito tão acirrado na sociedade colonial brasileira que, quando conseguiam eventualmente mudar seu status social, os mestiços, brancos pobres e mesmo os escravos alforriados se afastavam do trabalho baseado no esforço físico.

Ao libertar-se, ou ser liberto (alforriado), o escravo tentava com afincado desvincular-se o mais possível da condição de trabalhador braçal, afastando-se dos ofícios manuais e, se possível, comprando escravos para executá-los e, assim, convalidar seu novo lugar social. Este tipo de pensamento era uma marcante característica da cultura ocidental, herança dos antigos

gregos, que teriam inaugurado a crença de que a contemplação era própria dos sábios enquanto que a ação e o trabalho eram função dos tolos.

Vieira e Souza Junior (2016, p.154), explicam que a consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica da elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras. O trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), e desta forma todas as atividades que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos, sofriam certa discriminação.

A consciência discriminatória foi o primeiro e principal motivo para que o país repensasse e implantasse uma forma de ensino para a prática de ofícios e manufaturas destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. Como consequência dessa mentalidade, os ofícios manuais passaram a ser ensinados àqueles que não tivessem nenhuma outra opção: os pobres, os desvalidos, os órfãos, os criminosos e outros desafortunados. A elite estava destinada a educação de caráter acadêmico, principalmente os que prosseguiriam os estudos superiores na Europa.

Muller (2010, p.190), explica que a formação profissional no Brasil, desde a atuação dos jesuítas, sempre foi entendida como uma modalidade reservada às classes populares, aos nativos da terra, aos escravos, aos mestiços e aos portugueses pobres, que deveriam ocupar-se do “saber-fazer”. Surge desta forma, a “pedagogia da escravidão”, ou seja, aquela em que a preparação para o desenvolvimento de determinadas funções se dá pelo medo, pela falta de opções, pela coação física e ameaças.

Na maioria das vezes, a aprendizagem laboral acontecia no próprio lar, nas fazendas, nos engenhos, nas oficinas, mas também nas primeiras instituições de ensino do Brasil, os colégios jesuítas, onde os religiosos, desde o início de sua atuação se improvisavam como mestres de ofícios. Neste regime de transmissão de saberes, as unidades de produção artesanal se organizavam hierarquicamente da seguinte maneira: 1º Mestres; 2º Oficiais; 3º Aprendiz.

Assim, essa concepção pedagógica presente no Brasil colonial, passou a oferecer além do ensino da língua portuguesa, da evangelização cristã aos nativos e o canto orfeônico, o que era comum a todos, destinava o aprendizado profissional e agrícola para aqueles que herdariam as funções braçais. De acordo com Saviani (2005, p.32) *apud* Muller (2010, p. 191), no Brasil a “pedagogia da escravidão”, recebeu uma segunda denominação a “pedagogia brasílica”.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS NATIVOS BRASILEIROS

A organização do nativo brasileiro como força de trabalho, de acordo com Cancela (2014, p.521), aconteceu de forma compulsória e distribuída conforme a idade, sexo e suposto grau de civilização. Além de um rígido sistema de vigilância que permitia o controle coercitivo. O sistema de vigilância e punições aos índios era centralizado pela figura do diretor, responsável por realizar semestralmente vistoria nas roças, oficinas e demais locais de trabalho com o fim de manter a ordem, certificar a presença e da produtividade dos índios.

A intenção das vistorias era manter a ordem, evitar os maus exemplos e coibir as ausências, os diretores eram também autorizados a prender e castigar todos os índios que praticassem ou incentivassem a fuga, a vadiagem ou a ociosidade, explica Cancela (2014, p.524-525). Para os índios em idade pueril (até 07 anos) e juvenil (de 07 até 15 anos), além da frequência obrigatória à escola dos jesuítas, determinava-se a obrigatoriedade do trabalho na companhia dos brancos com a finalidade “pedagógica” de se civilizarem espiritual e temporalmente.

Os índios em idade escolar eram distribuídos em atividades laborais conforme sua vontade de servir ou de acordo com a demanda dos colonos, ou segundo sua brutalidade. Necessário entender, que o ensino de ofícios era direcionado somente aos nativos de idade até 15 anos. Primeiramente todos os índios eram destinados a aprender serviços mecânicos com os mestres e amos, depois, Cancela (2014, p.522), relata que os índios classificados como mais brutos ou rudes destinava-se ao serviço da lavoura ou para a navegação e pescaria.

Aos nativos órfãos, de acordo com Cancela (2014, p. 521), eram destinados o aprendizado de ofícios como sapateiro, pedreiro, moleiro, etc., e os filhos de pais inválidos deveriam destinar-se a aprendizagem de ofícios somados a obrigatoriedade da prestação de serviço a terceiros, a fim de que pudessem servir ao bem comum do Estado e da sociedade.

Aos índios “amestrados”, exigia-se uma relação de subordinação a seu respectivo mestre ou amo, pela qual se julgava possível não somente ensinar determinado ofício como também os ministérios próprios da vida civilizada. O processo de aprendizagem não incluía nenhuma regra ou norma didático-pedagógica, geralmente era realizado por meio da convivência cotidiana, da observação e imitação dos movimentos e da exaustão dos serviços.

Cancela (2014, p.525), explana que por serem julgadas inaptas para o aprendizado das letras e dos números, centenas de crianças nativas foram excluídas das listas escolares para serem disponibilizadas aos colonos luso-brasileiros. Nas residências dos brancos e sob sua

tutela, esses indivíduos estavam obrigados a trabalhar como prestadores de serviços ou como aprendizes de algum ofício mecânico.

Os índios “amestrados” deveriam permanecer na condição de aprendizes até o momento em que casassem, recebendo durante todo o período a assistência de seu mestre com o sustento necessário e com o pagamento irrisório de salários anuais baseados única e exclusivamente em vestimentas. Segundo Cancela (2014, p. 523), nos dois primeiros anos de serviço, o pagamento do trabalho indígena deveria ser feito em forma de vestuário, cabendo nos anos seguintes a pactuação de proventos anuais de 03 mil a 08 mil réis.

Para as mulheres nativas, havia também um regramento, sobre a aprendizagem profissional, conforme Cancela (2014, p. 523), as mulheres até 15 anos, eram divididas em três categorias: 1º - As consideradas mais zelosas, honradas e honestas tinham como destino a civilização através do convívio com os colonos luso-brasileiros; 2º - As que demonstrassem disposição para trabalhar no interior das casas, eram destinadas a desenvolver todo tipo de trabalho doméstico; 3º - As destinadas a confeccionar artesanatos (fiar, coser, etc.) E as designadas a prostituir-se. Para todos os casos, as nativas estavam condicionadas a longos anos de trabalho.

Em quase todas as vilas das capitâneas, um dos ramos que mais demandaram o emprego da mão de obra indígena era a extração, o transporte e o beneficiamento de madeiras, em especial o pau-brasil. Estas atividades faziam parte das relações sociais de produção das regiões. Afinal, conforme Cancela (2014, p.527), não era apenas a força motriz dos índios que interessava aos colonos, mas também o domínio de conhecimentos botânicos que se tornaram fundamentais para a exploração destes recursos naturais, sobretudo nos aspectos relacionados ao ciclo natural das florestas, às qualidades específicas de cada espécie e à própria habilidade da vida nas matas.

Esse tipo de trabalho envolvia um complexo e diversificado sistema de produção que extrapolava as atividades de corte e transporte de madeiras, muitos índios foram classificados como “serralheiros”, “carapinas”, “serradores”, “casqueiros”, “falqueadores” e “apanhadores de paus”, denotando não apenas uma divisão de trabalho especializado no interior da atividade madeireira, como também a existência de várias etapas a serem realizadas conforme a espécie trabalhada e o tipo de produto almejado.

A partir dos 50 anos, as funções profissionais destinadas aos índios era a derrubada o mato, abertura de covas na terra ou trabalhar em agricultura própria para o fornecimento de produtos para os colonos, com o objetivo de fomentar o comércio local, sendo esses produtos,

segundo com Cancela (2014, p.524), a mandioca, o algodão, o milho, o feijão, a batata, o fumo, o cacau e o café, ainda cultivavam árvores frutíferas e criavam aves nos quintais.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO

O estabelecimento agrícola de exploração açucareira, além de exigir numerosa escravaria, ainda necessitava de trabalhadores especializados na montagem e manutenção das moendas dos engenhos, destinando ao negro à responsabilidade de desenvolver a primeira oficina nacional. (MUNIZ JUNIOR, 2008, P. 24)

A colonização do Brasil baseou-se em relações escravistas de produção com a força de trabalho realizando serviços artesanais e manufatureiros. O emprego de escravos negros como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhando todos em se diferenciar do escravo, pela prática profissional, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como “coisa” ou “peça” de sua propriedade, explica Cunha (2000, p. 16).

Os negros escravizados tornaram-se aprendizes, oficiais e, em menor escala, mestres de corporações de ofício, por trazerem da África, os saberes e as técnicas milenares de transformação e beneficiamento de insumos e materiais. De acordo com Mahieux (2020, p.84), os diversos conhecimentos que acompanharam os africanos escravizados foram desenvolvimentos em solo brasileiro ao longo dos séculos, não somente na alimentação, mas na manufatura metalúrgica, na mineração e beneficiamento do ouro, etc.

Os destaques dos negros nos ofícios existentes na colônia estavam ligados à demanda do mercado interno e estenderam-se desde atividades ligadas à alimentação até a cura de enfermidades. Na alimentação os saberes foram repassados no aproveitamento de novos ingredientes, no uso de utensílios, tais como a colher de pau, e na difusão de uma dieta alimentar saudável, com a inserção de cozidos, legumes e verduras.

Os cuidados à saúde e cura de enfermidades, de acordo com Cunha (2000, p.22) eram atividades profissionais no período colonial, de responsabilidade dos curandeiros, dos cirurgiões-barbeiros, dos boticários, dos "anatômicos", dos "entendidos" e dos "curiosos”, ou seja, ofícios dos negros, escravos ou alforriados, já que em África dominavam as técnicas de tratamento às doenças, e no Brasil colonial, por falta de profissionais especializados, esses conhecimentos foram aproveitados.

Segundo Muniz Junior (2008, p.30), Os negros africanos, dominavam as técnicas de barbear, cortar e pentear cabelos, ainda em sangrar e aplicar sanguessugas, ainda arrancavam dentes e até cerziam meias. Entre os diversos ofícios que os escravos desenvolveram no Brasil, destacam-se três atividades: ourives, ferreiros e barbeiros.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ASSISTENCIALISTA

As instituições específicas para o ensino profissionalizante são recentes. A educação profissional conhecida, em tempos pretéritos, iniciou sua consolidação em meados do final do século XVIII, e de acordo com Vieira e Souza Junior (2016, p. 153) a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas, acarretou em profundas alterações nas relações de produção e capital, motivando a difusão das técnicas e preparação das gerações futuras para a continuidade dos ofícios.

No avançar dos períodos, se tornou necessário profissionalizar o modo de aprendizagem, antes baseado em ensaios e erros. Conforme Vieira e Souza Junior (2016, p. 153), era preciso que o trabalhador adquirisse um conhecimento técnico, a fim que dominasse o ofício, para avaliação.

Contudo, segundo Cunha (2000, p.23), a rejeição do trabalho *vil* (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) ainda dominava a consciência das pessoas, e mesmo com alta demanda, os colonos se recusavam a aprender técnicas de ofícios braçais e manuais. Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios, ou seja, o ensino de ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, e depois as crianças largadas nas Casas da Roda, aos "meninos de rua", aos delinquentes e a outros desafortunados.

Disseminaram-se, então, as escolas de artes e ofícios. Em mesma época, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir. A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira.

Nesse sentido vale lembrar que no Brasil, a escravidão, segundo Cordeiro (2018, p.48) durou mais de 350 anos, ou seja, mais de 70% do tempo de existência oficial do país aceitou-se o sistema de trabalho compulsório, deixando marcas profundas e preconceituosas em relação aos que executavam trabalhos manuais. Isso influenciou fortemente nas relações sociais, pois não se debateu o espaço do escravo liberto na sociedade, especialmente na visão da sociedade sobre a educação, ou seja, não se reconhecia vínculo entre educação e trabalho, porque para atividades manuais não era necessária à educação formal.

Assim, a formação profissional, originalmente, destinava-se às classes menos favorecidas, pois estava associada à formação de mão de obra, gerando uma nítida distinção entre os que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam trabalhos manuais (ensino profissional). Em uma análise geral a política educacional do país indicava que as escolas, antes de atenderem às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam à finalidade moral de educar por meio do trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte.

A educação profissional passa a ser projeto político de desenvolvimento educacional, somente a partir de 1909, com a implantação das escolas de aprendizes e ofícios, nas cidades brasileiras, incentivando o pensar em uma nova configuração, onde a formação de mão de obra teria como foco a produção em série e o desenvolvimento da indústria brasileira, deixando, assim, de ser um instrumento de “recuperação” ou “assistencialismo” aos pobres e desvalidos da sorte para uma forma de capacitação e qualificação de toda a população brasileira, reconhecendo o técnico profissionalizante tão importante quanto à graduação superior.

CONSIDERAÇÕES

No período que se estende do descobrimento do Brasil até a proclamação da República (1500 a 1889) o país ficou marcado pelo escravismo, inicialmente obrigando os nativos da terra a servir os primeiros colonos e, posteriormente através do tráfico humano, somou-se os negros africanos à compulsória prática trabalhista. No início coube aos jesuítas, amestrar os nativos, o que na real se configurou em uma troca de experiências, pois o índio era o especialista em exploração das florestas. No que diz respeito à organização dos processos educacionais, os jesuítas deram início à difusão da instrução por meio da tarefa, ampliando assim a esfera de influência da igreja católica na colônia, através da doutrinação difundiu-se a instrução e o aprendizado profissional.

O tráfico negreiro colaborou para a implantação de técnicas de beneficiamento de matérias-primas no Brasil, pois os negros desenvolviam em seu país de origem, técnicas ainda desconhecidas tanto no Brasil como na Europa. No entanto, por todo este período, o desenvolvimento profissional aconteceu de maneira rústica e artesanal.

Durante o Brasil Colonial e Imperial, inúmeras iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas, sempre com a perspectiva de transmitir saberes técnicos no Brasil, entretanto o racismo e o preconceito provoca certa dificuldade por encontrar pessoas interessadas em aprender as técnicas de manufatura, pois para a população serviço manual era obrigação de escravo, desta forma passou a ser realizado o ensino compulsório destinado, aos desvalidos de sorte, sendo comum a força pública recolher pessoas nas ruas para destinar a aprendizagem.

De certo, revestiu-se a falta de contingente profissional com uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias, ou seja, as pessoas preparadas para o trabalho manufatureiro eram os que não podiam se opor resistente a um ensino que preparava para o exercício de atividades definidas pela sociedade como próprias de escravos.

Por fim, com o advento da República, o país motiva-se a direcionar o olhar para o desenvolvimento tecnológico, planejando políticas públicas à educação profissional, por entender a necessidade de implantar escolas profissionalizantes voltadas a toda a população de forma que aumentasse o contingente de profissionais que atendesse a demanda criada pela Revolução Industrial.

REFERÊNCIAS

AFRO BRASIL, N. de P. do M. **Ofícios e corporações no Brasil escravocrata**. Nov.2012. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/instituicoes-artisticas/of%C3%ADcios-e-corpora%C3%A7%C3%B5es-no-brasil-escravocrata>. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

AZEREDO, D. E. Do artesanato à manufatura: a inserção de escravos na arte mecânica do Rio de Janeiro entre 1824 e 1860. **16º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**. UFCG. Campina Grande, Paraíba, 15 a18 de outubro de 2018.

CANCELA, F. **O trabalho dos índios numa “terra muito destituída de escravos”: políticas indigenistas e políticas indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808)**. História (São Paulo). v.33, n.2. p. 514-539, jul./dez. 2014.

CORDEIRO, T. **A Conquista da Abolição. Aventuras na História**, p. 38-49. abril de 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

EDUCAÇÃO, M. da. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

MAHIEUX, M.A.G. A Cultura Africana na Sala de Aula. **Revista Mais Educação**. V. 03. Nº 10. Dezembro de 2020.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 189–211, 2012.

MUNIZ JUNIOR, J. **O negro na história de Santos**. Santos: Icaesp, 2008.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**. nº. 40. p. 152-169: 2018.

EDUCAÇÃO PESSOA COM DEFICIENCIA E A CONCRETIZAÇÃO DAS LINHAS ABISSAIS DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

Altair de Oliveira Galvão¹

RESUMO

Esta proposta emerge de um processo de estudos e reflexões vivenciadas nas aulas de doutorado em educação da Universidade São Francisco, especificamente na disciplina Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, que provocou em nós uma experiência de deslocamento, na medida em que buscamos questionar nossos alicerces epistemológicos, arraigados no paradigma cartesiano eurocêntrico. Com especial atenção as “Linhas Abissais”, pretende-se nesta pesquisa, refletir sobre o pensamento de Boaventura de Souza Santos, no que se refere a uma análise da epistemologia do pensamento cartesiano como um viés excludente, destacando seus efeitos na educação. Buscamos apresentar perspectivas pós-abissais de pensar as práticas de educar em direitos humanos na contemporaneidade, como também, melhor compreender o pensamento abissal como uma epistemologia moderna, manifesta nos usos da ciência, da Educação, também, conhecer a perspectiva pós-abissal e decolonizadora do pensamento, visando estabelecer relações com uma nova prática de educar em direitos humanos.

Palavras-chave: Inclusão, Linhas Abissais; Deficiência, Educação profissional, Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é uma síntese do anteprojeto de pesquisa submetido a Universidade São Francisco - USF, para ingresso como aluno regular no programa de Doutorado em Educação. Para adequar as regras de submissão do Congresso Internacional Movimentos Docentes, foram feitos alguns recortes no anteprojeto, os quais apresentamos na seguinte ordem: Objetivos, Justificativa, Trajetória Metodológica, Fundamentação Teórica, Considerações e Referências.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é investigar, refletir sobre a Inclusão Educacional de pessoas com algum tipo de deficiência, a partir da observação *in loco*, em escolas de Educação Profissional de nível médio, do interior do Estado de São Paulo, tendo como base o pensamento

¹ Instituição Universidade São Francisco – USF

abissal e a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Como objetivos específicos pretende-se: a) investigar se é praticada e o modo como se dá a Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Profissional; b) refletir sobre as práticas de Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Profissional, sob a ótica das Linhas Abissais; c) analisar se as práticas de Inclusão da Pessoa com deficiência na Educação Profissional estão contribuindo no sentido de possibilitar a co-presença dos dois lados da linha, ou se, "deste lado da linha" prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. d) buscar uma forma de diálogo entre a Educação Profissional e os referenciais da Linhas Abissais visando oportunizar novos olhares para além do que temos hoje no que se refere a concretização do Direito a Educação da Pessoa com Deficiência.

JUSTIFICATIVA

Este projeto de pesquisa pretende investigar, in loco, a práxis em uma escola de Educação Profissional de nível médio na região metropolitana de uma cidade do interior do estado de São Paulo no que tange concretização do direito a Educação da pessoa com deficiência. Será analisada a partir dos referenciais das “Linhas Abissais” de Boaventura de Souza Santos, o pensamento moderno ocidental, que por meio de um sistema de distinções visíveis e invisíveis, caracteriza os deste lado da linha as pessoas sem deficiência e os do outro lado da linha, aqueles com algum tipo de deficiência.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante:

para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2009, p. 71).

Neste contexto o estudo se justifica por tentar por meio do diálogo romper com distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social, visando a possibilidade de co-presença dos dois lados da linha sem que um se sobreponha ao outro e sejam possíveis outros olhares sobre os direitos humanos a Educação.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A metodologia inicial será a de cunho bibliográfico, para apropriar-se dos conceitos de Boaventura de Souza Santos no que tange Linhas Abissais, e de outros autores como Ana Silvia Marcatto Begalli que abarca sobre a temática Deficiência; Maria Teresa Eglér Mantoan sobre o tema Inclusão Educacional dentre outros, que tenham convergência e possam contribuir com este estudo.

Posteriormente será feita observação *in loco* do funcionamento da *práxis* instituída em uma escola de Educação Profissional de nível médio, enquanto *corpus* de pesquisa, a fim de analisar os processos de inclusão educacional que se desenvolvem naquele espaço de Educação Profissional de Jovens e Adultos.

Ao mesmo tempo, procederemos a análise dos discursos da Comunidade Escolar, por meio de aplicação de questionário, com perguntas semiestruturadas, que revelem nas vozes dos sujeitos comunidade, percepções sobre a Inclusão Educacional.

A pesquisa será realizada com sujeitos participantes, formada por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos, a escola é caracterizada como de Educação Profissional de nível médio e técnico da rede pública e está localizada no interior do estado de São Paulo.

O universo da pesquisa será composta por cada um dos grupos integrantes da Comunidade Escolar, em alguns dos grupos de sujeitos da pesquisa, como a equipe de gestão (direção, coordenação de curso, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria acadêmica) buscaremos trabalhar com (100%) desses membros em nossa pesquisa, já entre os educandos e pais e/ou responsáveis dos alunos, buscaremos para compor os sujeitos da nossa pesquisa pelo menos (51%) desse público.

A coleta de dados será feita por meio de aplicação de questionário, com perguntas semiestruturadas, a ser aplicado em cada um dos públicos-alvo da pesquisa, no decorrer de (01) semestre. Além de pesquisa de campo para observação das práticas de inclusão, serão feitas

consultas a documentos normativos da Educação Profissional.

De acordo com Carlos Mello (2013) “[...] survey é um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro”. A coleta de informações é feita através de questionários, aplicados no público-alvo escolhido para realização da pesquisa.

Dessa forma utilizaremos como instrumento de coleta de dados, a pesquisa *Survey*, para a aplicação do questionário com perguntas semiestruturadas junto a Comunidade Escolar, por ser este um meio de obtenção de informações quantitativas e ser indicado quando se deseja responder questões que expressem opiniões de um determinado público-alvo.

Na análise dos dados, lançaremos mão da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na tentativa de “[...] desvendar um pouco do contexto em que o ‘objeto’ foi apreendido” (ABDALLA, 2008, p.43), o que contribuirá para o trabalho investigativo de modo a instaurar uma ação-reflexão no caminho a ser percorrido.

Os dados coletados serão analisados sob o enfoque das teorias críticas latino-americanas, levando-se sempre em consideração o referencial teórico de Boaventura de Souza Santos, sobre as Linhas Abissais e de outros autores que trabalham a temática Inclusão Educacional e Deficiência, podendo serem realizadas Rodas de Conversas com cada um dos grupos que compõe a Comunidade Escolar a fim de validar os dados coletados.

Isso porque, como afirma Bardin (1977, p.14), “[...] por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Tal busca, será por desvendar se existem práticas de inclusão educacional, se essas são transformadoras e se estão contribuindo no sentido de concretizar o direito a Educação na Educação Profissional de nível médio e técnico.

Os resultados das análises serão apresentados, em forma de tese de doutorado a ser defendida, para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida da pesquisa terá como base teórica os fundamentos das Linhas Abissais, um pensamento oriundo da América Latina preconizado por Boaventura de Souza Santos, ele nasce das reflexões a respeito da existência de linhas que dividem o mundo, o pensamento abissal, coloca em discussão as divisórias criadas no mundo que negligenciam certas parcelas populacionais, negando-lhes os direitos mais básicos de sobrevivência.

Essas linhas dividem a sociedade em dois lados, e podem ser visíveis ou invisíveis,

sendo que, as linhas invisíveis muitas vezes acabam por viabilizar a linhas visíveis. “As linhas podem ser visíveis ou invisíveis, sendo que as últimas serão o solo fértil das primeiras. A sociedade fica, então, dividida em dois lados, criando-se este e aquele lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 71).

Este pensamento defende que as linhas que dividiam o “velho mundo” da era colonial, separando colonizador e colonizado, podem ter passado por modificações, se reinventando, mas não deixaram de existir, funcionando atualmente como divisórias das relações políticas e culturais que geram exclusões.

Assim, a linha abissal pode se concretizar pela coerção exercida pelo Estado sob a forma do direito, manipulando o que será regulado, como será regulado e, principalmente, quem será regulado. “Com base nessas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre regulação e emancipação, aplicada a este lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência, aplicado ao outro lado da linha” (SANTOS, 2007, p. 75).

Assim, direitos humanos são violados para que possam ser defendidos, a democracia é destruída para que se garanta sua salvaguarda e a vida é eliminada em nome de sua preservação. “Linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal quanto no metafórico. No sentido literal, são linhas que demarcam fronteiras como vedações e campos de morte; dividem cidades em zonas civilizadas (condomínios fechados em profusão) e zonas selvagens, e distinguem prisões como locais de detenção legal e à margem da lei” (SANTOS, 2007, p. 78).

Em suma, o pensamento abissal moderno, que deste lado da linha era chamado a regular as relações entre cidadãos e entre estes e o Estado, é agora chamado, nos domínios sociais, sujeitos a uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência, a lidar com os cidadãos como se fossem não-cidadãos e com os não-cidadãos como se fossem perigosos selvagens coloniais (SANTOS, 2007, p. 83).

O pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha.

A permanência das linhas abissais globais ao longo de todo o período moderno não significa que elas tenham se mantido fixas, já que historicamente sofreram deslocamentos. No

entanto, em cada momento histórico elas são fixas e sua posição é fortemente vigiada e preservada, assim como, sucedia com as “linhas de amizade”. Nos últimos sessenta anos essas linhas sofreram dois grandes abalos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido sujeitos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito à inclusão no paradigma da regulação/emancipação. Durante algum tempo o paradigma da apropriação/violência parecia estar chegando ao fim, bem como a divisão abissal entre este lado da linha e o outro lado da linha. O segundo abalo das linhas abissais vem ocorrendo desde os anos 1970 e segue na direção oposta. O movimento das linhas globais se dá de tal forma que o outro lado da linha parece estar se expandindo enquanto este lado da linha parece se encolher.

À luz do que foi dito fica a ideia de que o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se - por mais excludentes que sejam as práticas que origina - a menos que se defronte com uma resistência ativa. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Não existe justiça social global sem justiça cognitiva global, isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal.

O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres, milhões de crianças nunca viram o interior de uma sala de aula (BELLAMY, 1999). Já em países mais ricos, muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis, enquanto outros são colocados em várias formas de condições especiais, longe das experiências educacionais comuns, e alguns simplesmente desistem, pois as aulas lhes parecem irrelevantes para suas vidas (AINSCOW, 2006).

De acordo com SAMPAIO & SAMPAIO, (2009, p.44) “A inclusão é uma inovação que necessita de esforço coletivo para atualizar e reestruturar as condições atuais das escolas brasileiras e que [...] vai muito além de aceitar crianças deficientes nas escolas ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte”.

A proposta de uma educação inclusiva requer que ocorram transformações estruturais no sistema educacional. Embora existam documentos legais garantindo o atendimento educacional especializado aos sujeitos da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, sabemos que não se concretiza sem que se garanta, enquanto responsabilidade do Estado, recursos humanos, físicos, materiais, entre outros, sendo urgente maior compromisso

político e investimento financeiro com a Educação brasileira.

Complementando a questão, sobre o momento em que estamos vivenciando, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p.12), nos traz o excesso de formalismo na estrutura organizacional da escola e a necessidade de uma ruptura para que a inclusão efetivamente ocorra nas escolas.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

A obrigação política que deveria ligar o sujeito de direito ao Estado constitucional moderno, é substituída por obrigações muitas vezes, contratuais privadas e despolitizadas, nas quais a parte mais fraca se encontra mais ou menos à mercê da parte mais forte, uma forma de governo, que apresenta algumas semelhanças com o governo da apropriação/violência, um regime social de relações de poder extremamente desigual, que concede à parte mais forte poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca, ou seja, que ao invés de incluir exclui as pessoas.

No processo de inclusão escolar brasileiro, os envolvidos - escolas, pais, alunos e profissionais da área - podem e devem, de acordo com o texto da lei, contar com o apoio do atendimento educacional especializado no caso da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, contudo, isso apenas não basta e em meio a avanços e retrocessos continua-se na busca por estabelecer uma Educação mais Inclusiva a todos e a todas. Ao pensar em inclusão das pessoas com deficiência tem-se que esta não é algo imutável, mas que se altera inclusive por condições sociais, como descrito a seguir.

"[...] a noção de deficiência vai se modificando historicamente, à medida que as condições sociais são alteradas pela própria ação do homem, gerando novas necessidades na sua relação com o meio social" (LANCILLOTTI, 2003, p. 47).

Como mencionado acima o entendimento sobre deficiência vem se alterando ao longo do tempo ora avançando, outrora retrocedendo à medida que as condições sociais tendem de um lado ou de outro, face a ação do próprio homem, nessa ótica a educação inclusiva como um modelo de sistema educacional, no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se

em consideração suas características e necessidades individuais, requer, uma escola que preze e reconheça a diversidade, para assim, se fazer avançar na inclusão educacional.

Estes avanços no que tange à inclusão escolar vão além do que diz respeito aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades, visando proporcionar uma educação de qualidade a todos.

É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2003, p. 12).

Com novas interfaces e conexões entre os saberes, antes isolados, muito mais subjetivos a ação humana seja ela social, cultural e do próprio cotidiano, tem-se novas redes de relações, muito mais complexas, que rompem a organização por disciplinas/componentes curriculares, cunhada em nossas escolas, hoje as relações são muito mais baseadas na compreensão do mundo em que vivemos e uma educação compartimentada não atende esses anseios, já que está baseada unicamente em um modelo científico.

[...] a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios (SANTOS, 1995, p. 12)

Neste modelo a exclusão escolar se faz presente das mais diversas e maléficas formas, e o que acaba por prevalecer é a ignorância do aluno, face aos padrões de cientificidade do saber escolar. Evidencia-se que, a escola se democratizou para novos grupos sociais, contudo, não se deu para os novos conhecimentos, e fez com que não fossem criadas possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, por estes não caberem neste modelo que presa pelo cientificismo que é organizado de forma curricular em disciplinas, que divide e impossibilita reconhecer e valorizar o conhecimento que poderia ser construído por meio de suas inter-

relações. Na contramão dessa realidade que exclui, trazendo um olhar para que se faça uma educação inclusiva temos:

A educação inclusiva é um modelo de sistema educacional no qual todos os alunos devem ser atendidos, levando-se em consideração suas características e necessidades individuais. Trata-se de um formato de escola que preza e reconhece a diversidade. E isso diz respeito não somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas também aos discentes com dificuldades de aprendizagem ou altas potencialidades. Visando proporcionar uma educação de qualidade a todos, a escola deve se utilizar de todos os recursos disponíveis para tanto. (BEGALLI; SILVEIRA, 2019, p.10)

O direito à educação já está cristalizado, mas é imprescindível ressaltar também que um direito não pode ficar restrito à lei, ele deve ser efetivado e desfrutado na prática. A efetivação dos direitos fundamentais sociais depende da realização de políticas públicas de ação afirmativa por parte do Estado, por meio de ações governamentais, que proporcionem a grupos considerados vulneráveis a sua inserção nos mais diversos campos, como educação, trabalho, saúde, superando a intolerância e dando origem à verdadeira igualdade. Contudo, partindo da lógica do pensamento abissal moderno, tem-se que, ao invés de regulação dos conflitos sociais entre cidadãos, tem-se a supressão dos conflitos sociais e é ratificada a impunidade deste lado da linha. “Pressionado pela lógica da apropriação/violência, o próprio conceito de direito moderno — uma norma universalmente válida que emana do Estado e é por ele imposta coercitivamente caso necessário” (SANTOS, 2009, p.82).

Já, partindo do pensamento pós-abissal ou pensamento ecológico, tem-se o reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas, conforme, seja determinada por uma linha abissal ou não abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista, e os direitos dos cidadãos não estarão assegurados enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano.

Nesse contexto fica evidenciado que nosso sistema escolar em nada inclui pois é organizado de tal forma que recorta a realidade, o que permite dividir os alunos em normais e deficientes, como em modalidades de ensino em regular ou especial, como também os próprios professores em especialistas nesta ou naquela área, dessa forma são inúmeras as manifestações das diferenças, excludentes em nosso sistema escolar.

CONSIDERAÇÕES

O presente anteprojeto está na fase inicial, onde estamos trabalhando no levantamento de referenciais bibliográficos para melhor aprofundamento sobre o tema em estudo.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. Relatório Pós - Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. Improving Schools, Developing Inclusion. Londres: Routledge Falmer, 2006.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEGALLI, A. S. M. ; SILVEIRA, Carlos Roberto da . A inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Brasileira: Uma visão Biopolítica. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas , v. 35, p. 01-19, 2019.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. A efetivação do direito ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil: o papel do Estado e das empresas. São Paulo: Lexia, 2012.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana com deficiência: um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil. Tese de Doutorado. USF. Itatiba, 2021. Disponível em:
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/961605754442512.pdf>
- BELLAMY, C. The State of the World's Children: Education. Nova York: UNICEF, 1999.
- LANCILLOTTI, S. S. P. Deficiência e trabalho . Campinas: Autores Associados, 2003.
- MELLO, Carlos (Org.). Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI, 2013.
- SAMPAIO, CT ; SAMPAIO, SMR. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria de Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina SA. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos - Cebrap, [s.l.], n. 79, p.71-94, nov. 2007. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002007000300004> .
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "La Transición Posmoderna: Derecho y Política", in Motta, Cristina (org.), Ética y Conflicto. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1995.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM ESTUDO DE CASO.

Álvaro Luiz Saboia Antunes¹, Carlos Ventura Fonseca²

RESUMO

Este estudo qualitativo pretende investigar a estrutura das representações sociais das Boas Práticas de Fabricação de cosméticos e saneantes, apresentadas por profissionais que passaram por processos de Educação Permanente em Saúde, no período que compreende as duas últimas décadas. Foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados, com questões abertas e fechadas, incluindo uso da evocação livre de palavras, o que viabilizou a construção do Quadrante de Vergès. A análise de conteúdo possibilitou a interpretação dos dados obtidos. As categorias envolvendo os termos segurança, qualidade, controle e procedimentos mostraram-se relevantes na estrutura das representações sociais acerca do objeto de interesse. A Teoria das Representações Sociais, utilizada no estudo, permitiu a elucidação de aspectos do saber do senso comum dos grupos envolvidos, capazes de explicar a realidade, orientar práticas e justificar condutas.

Palavras-chave: Boas Práticas de Fabricação, Representações sociais, Educação Permanente em Saúde.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo geral identificar e analisar as representações sociais (RS) das Boas Práticas de Fabricação (BPF) de cosméticos e saneantes evocadas por um grupo de participantes de cursos de capacitação com esse objeto de ensino, no período que compreende as duas últimas décadas. A Educação Permanente em Saúde (EPS) (BRASIL, 2004, 2007) é um sistema onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho; propõe que os processos de formação dos sujeitos que atuam na área da Saúde sejam realizados a partir da problematização do processo de trabalho e das necessidades de desenvolvimento profissional destes.

As BPF são, por definição, requisitos gerais que o fabricante de produto deve aplicar às operações de fabricação de saneantes, produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes, de modo a garantir a qualidade e segurança dos mesmos (AGÊNCIA NACIONAL DE

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2013a, 2013b). Portanto, os cursos de capacitação em BPF são voltados para contextos de educação profissional. Os grupos de frequentadores de tais cursos são pessoas com profissões distintas: químicos, engenheiros, farmacêuticos, enfermeiros, nutricionistas, médicos veterinários, entre outros.

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

A TRS foi introduzida por Moscovici (1961), sendo que as RS podem ser consideradas “teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62). Jodelet (1990, p.361-362) afirma que as RS são “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”.

As RS formam-se como resultado de processos de ancoragem (comparação de um objeto de representação com categorias conhecidas pelo sujeito, tornando-o familiar) e de objetivação (ao transformar um conceito em realidade, materializando as ideias) (SANTOS, 2005). Além disso, a TRS aponta dois universos de pensamento distintos: consensual (senso comum, com regras do cotidiano) e reificado (ambiente científico rigoroso e hierárquico) (MOSCOVICI, 2007).

Neste trabalho, utilizou-se a abordagem estrutural (ABRIC, 2001), que considera que as RS possuem um núcleo central (rígido e estável) e um sistema periférico (com ideias sensíveis ao contexto, sendo instáveis). Este estudo concebe as RS como sendo produtos da atividade de pensamento do grupo investigado, de forma que “volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite aos sujeitos interpretar o mundo e orientarem a comunicação entre eles”, sendo que “ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos” (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

3. METODOLOGIA

O presente trabalho compõe uma pesquisa qualitativa derivada de uma dissertação de mestrado, sendo que relata parte de um estudo de caso, havendo dados que surgem do contexto investigado (ESTEBAN, 2010). A pesquisa foi aprovada por comitês de ética pertinentes ao seu escopo. Foi enviado um questionário (contendo 36 perguntas) por e-mail a 259 potenciais participantes, com retorno de 30 fiscais sanitários. Também foi solicitada assinatura de termo

de consentimento livre e esclarecido. A seleção dos sujeitos interpelados deu-se pela experiência prévia do primeiro autor deste trabalho (servidor da Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul), que ministrou cursos de EPS relacionados à temática específica das BPF de produtos cosméticos e saneantes. O envio de e-mail aos participantes foi viabilizado pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, que possuía arquivos com os nomes destes.

Neste trabalho, serão enfocadas as respostas dadas a apenas duas perguntas de interesse: “1- O que a expressão “Boas Práticas de Fabricação de Cosméticos e Saneantes” significa para você? Explique”; “2- Faça uma lista com cinco palavras relacionadas com o seu conceito de “Boas Práticas de Fabricação de Cosméticos e Saneantes”. Agrupe de acordo com a seguinte ordem; a palavra considerada mais importante é a primeira da lista, seguindo-se as demais palavras, da palavra mais importante à palavra menos importante, de acordo com a sua escolha”.

A primeira pergunta enseja respostas descritivas, enquanto que a segunda pergunta caracteriza a evocação livre de palavras (FONSECA, 2010). Utilizou-se a análise de conteúdo para interpretação dos dados textuais obtidos nas respostas (BARDIN, 2010). As respostas à segunda questão, especificamente, possibilitaram a construção do quadrante de Vergès (Quadro 1). Esse quadrante tem base em critérios quantitativos: ordem média de evocação (OME); frequência das palavras evocadas (F); média das frequências (MF); ordem média de evocação total (OMET). Este elucida a provável estrutura das RS acerca do objeto de interesse. Uma descrição detalhada da metodologia de cálculo e estruturação do quadrante mencionado e desses critérios é descrito por Fonseca (2010). No presente trabalho, essa descrição será apresentada de forma resumida, devido à limitação de páginas estabelecidas pela organização do evento.

Quadro 1 – Estrutura do Quadrante de Vergès

Quadrante 1 – Elementos do Núcleo central Condições: $F > MF$ e $OME < OMET$	Quadrante 3 – Elementos Intermediários Condições: $F > MF$ e $OME > OMET$
Quadrante 2 – Elementos Intermediários Condições: $F < MF$ e $OME < OMET$	Quadrante 4 – Elementos Periféricos Condições: $F < MF$ e $OME > OMET$

Fonte: Adaptado de Fonseca (2010).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Obteve-se o total de 30 respondentes (20 do sexo feminino e 10 do sexo masculino); toda a amostra autodeclarou-se da cor branca; 60% de participantes indicaram ter mais de 40 anos de idade. Houve 17 participantes que afirmaram ter renda familiar mensal na faixa acima de R\$5 mil e até R\$ 10 mil, enquanto que 8 participantes afirmaram ter renda familiar de até R\$5 mil. Em relação à profissão, a maior parte dos participantes declarou-se: farmacêutico (N=

33%) ou funcionário público (N= 33%). O tempo de atuação profissional pode ser dividido em dois blocos: 14 sujeitos possuem mais de 10 anos; 16 participantes possuem até 10 anos. A maior parte dos informantes (N= 15) afirmam ter participado de um único curso de formação permanente (de EPS com ênfase em BPF), havendo 6 informantes que afirmam ter participado de 4 cursos ou mais.

O conjunto de participantes desta pesquisa pode ser considerado um grupo social apto a ser investigado sob a égide da TRS, já que os sujeitos possuem elementos profissionais que os aproximam: seus objetos de trabalho requisitam a abordagem de aspectos conectados às BPF e EPS, de modo que passaram, inclusive, por processos formativos semelhantes, com essa temática. Sublinha-se, nessa esteira, que “é necessário sempre ter em vista o contexto social em que grupo e objeto estão inseridos, para dar conta de uma compreensão satisfatória do fenômeno” (WACHELKE, WOLTER, 2011).

Os respondentes realizaram os cursos citados em anos distintos (entre 2009 e 2016), contando com legislações distintas em relação ao tema das BPF. Historicamente, as BPF eram regidas por portarias do Ministério da Saúde (BRASIL, 1997a, 1997b), sendo substituídas por resoluções posteriores (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA 2013a; 2013b). As BPF são interpretadas pela legislação como “requisitos gerais que o fabricante de produto deve aplicar às operações de fabricação de produtos saneantes de modo a garantir a qualidade e segurança dos mesmos” (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2013a, pág. 5), sendo que há entendimento similar para produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2013b).

A partir da análise de conteúdo, fragmentos textuais das respostas à primeira questão, que tratava sobre a definição dos sujeitos acerca das BPF, foram categorizados (Quadro 2). Destaca-se que a resposta de cada participante à questão citada pode ter originado mais de um fragmento textual (nesses casos, fragmentos diferentes de uma mesma resposta são dispostos em categorias distintas). Obteve-se o seguinte, em relação às RS dos sujeitos sobre o objeto investigado: 80% dos respondentes mencionaram qualidade; 53,33% dos participantes destacaram a segurança como uma característica; 40,0% referem-se a controle; 36,67% referem-se a procedimentos e 23,33% destacam a produção.

Quadro 2 – Respostas à primeira questão categorizadas via análise de conteúdo.

Categoria e Frequência dos fragmentos textuais	Respondente	Exemplos de fragmentos textuais representativos da categoria
Qualidade F= 24	R1	<i>para qualidade dos produtos.</i>
	R2	<i>um produto de qualidade</i>
	R3	<i>Qualidade que o produto deve apresentar</i>
Controle F= 12	R1	<i>Todo controle de verificação</i>
	R5	<i>Entendo que a expressão remete ao controle de todas as etapas da fabricação de um determinado produto,</i>
Segurança F= 16	R2	<i>e seguro para a população</i>
	R6	<i>segurança na fabricação de produtos cosméticos e saneantes</i>
Procedimentos F= 11	R4	<i>seqüência de ações</i>
	R6	<i>Ações e comportamentos baseados numa cultura</i>
Produção F= 7	R2	<i>Produzir</i>
	R8	<i>produzir um produto dentro das características desejadas</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, infere-se que as RS acerca das BPF são caracterizadas por Qualidade, Segurança e Controle com relação aos Procedimentos de Produção. As RS parecem ancoradas nos requisitos da legislação (AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2013a, 2013b), que demarcam as características das BPF e destacam a qualidade e a segurança. As demais categorias emergentes (procedimentos, produção e controle) podem ser explicadas por vivências profissionais, ocorrendo no âmbito das práticas diárias de trabalho dos respondentes, também marcadas pela EPS.

A segunda pergunta, relacionada à evocação livre de palavras, requer que os sujeitos evoquem e atribuam grau de importância a cinco palavras relacionadas ao objeto “Boas Práticas de Fabricação de produtos Cosméticos e Saneantes”, sendo a primeira palavra da lista a mais importante e a quinta palavra da lista a menos importante (hierarquia). As palavras evocadas foram organizadas na Tabela 1, de modo que palavras com perfil semântico semelhante foram agregadas em categorias respectivas. Evocações com frequência unitária estão ausentes da lista mostrada na Tabela 1 e, apesar de terem menor relevância para a análise das RS, foram consideradas nos cálculos, pois se entende que compõem os dados obtidos (CORTES JUNIOR; CORIO; FERNANDEZ, 2009). A Tabela 2 expõe a organização dos dados evocados em termos dos cálculos. Para fins de análise, as evocações da Tabela 1 foram agrupadas em uma lista (Lista A), enquanto que as evocações com frequência unitária foram agrupadas em outra (Lista B).

Tabela 1 – Lista de evocações e frequência destas por posição de importância.

Palavra e variações	OME	Posição de importância					Frequência Total
		1	2	3	4	5	
Segurança (Proteção, cuidado, zelo)	1,75	7	8	-	-	1	16
Qualidade (garantia da qualidade)	1,83	7	8	2	1	-	18
Controle (registros, verificação, checagem)	2,78	4	5	3	3	3	18
Avaliação, testes	4,5	-	-	-	1	1	2
Procedimentos (processos)	3,56	-	1	4	2	2	9
Confiança (confiabilidade)	3,50	-	1	1	1	1	4
Normas (legislação, legalidade)	4,00	-	1	-	2	2	5
Eficácia	3,00	-	-	4	-	-	4
Responsabilidade	3,00	1	-	1	-	1	3
Conhecimento (legal, técnico)	1,00	3	-	-	-	-	3
Regularização (regularidade, padronização, padrão)	3,42	1	-	3	1	2	7
Rastreabilidade	4,00	-	-	-	2	-	2
Higiene	2,00	1	-	1	-	-	2
Instalações (Infraestrutura, estrutura ou área física)	3,80	-	1	1	1	2	3
Pessoal (trabalhador)	4,50	-	-	-	1	1	2
Vigilância sanitária (Sanitização, Condições Sanitárias, vigilância)	3,50	-	1	1	1	1	4
Armazenamento	4,00	-	-	1	-	1	2
Gestão	3,00	-	1	-	-	1	2
Acessível e disponível	4,50	-	-	-	1	1	2
Total (19 categorias de evocações)	61,64	24	27	22	17	19	108

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2 – Organização dos dados referentes às respostas dadas à Pergunta 2.

Descrição	Evocações		Descrição	
	Lista A	Lista B	Cálculo	Total
Evocações	19	27	19 + 27	46
Frequência (F)	108	27	27 + 108	135
Média das frequências (MF)	3,24	3,81	135/46	2,93
Soma das OME	61,64	103	61,64 + 103	164,64
OMET	3,24	3,74	164,64 / 46	3,57

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados organizados permitiram a elaboração do Quadrante de Vergès (Quadro 3), sendo que as evocações com F maior do que 2,93 e OME menor do que 3,57 pertencem, provavelmente, ao núcleo central das RS acerca do objeto de interesse (Quadrante 1), sendo os elementos mais resistentes às mudanças e que mais representam o saber do senso comum dos participantes sobre o termo indutor (BPF de cosméticos e saneantes). As demais evocações pertencem a quadrantes de elementos intermediários (Quadrantes 2 e 3), que possuem certa influência no núcleo central e elementos periféricos, mais suscetíveis à mudança (Quadrante 4).

Quadro 3- Quadrante de Vergès elaborado a partir dos dados obtidos

Quadrante 1 – Elementos Centrais Condições: F > 2,93 e OME < 3,57	Quadrante 3 – Elementos intermediários Condições: F > 2,93 e OME > 3,57
Segurança Qualidade Controle Procedimentos Confiança Eficácia Responsabilidade Conhecimento Regularização Vigilância Sanitária	Instalações Normas
Quadrante 2 – Elementos Intermediários Condições: F < 2,93 e OME < 3,57	Quadrante 4 – Elementos Periféricos Condições: F < 2,93 e OME > 3,57
Higiene Gestão	Avaliação Pessoal Armazenamento Acessível Rastreabilidade

Fonte: Elaborado pelos autores.

Confrontando-se os resultados da análise das respostas descritivas (Quadro 2) com os resultados da análise das evocações organizadas no Quadrante de Vergès (Quadro 3), verifica-se a presença coincidente de ideias relacionadas às categorias Segurança, Qualidade, Controle e Procedimentos, o que indica a maior relevância destas no universo consensual desses sujeitos. Os elementos citados, em relação ao grupo social investigado, tendem a exercer papel de destaque na explicação da realidade, na justificação de condutas e na orientação de comportamentos (ABRIC, 2001).

Destaca-se, em relação ao Quadrante de Vergès (Quadro 3), que as RS investigadas também ancoram-se, provavelmente, na imagem do papel institucional regulatório exercido pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, no país, em relação às BPF. As atividades relacionadas a essa agência incluem “um conjunto de ações capaz de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde e de intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse da saúde” (BRASIL, 1990, p. 2).

No quadrante mencionado no parágrafo acima, os demais elementos tendem a ancorar-se principalmente nas vivências de trabalho do grupo investigado em relação às BPF (Confiança, Eficácia, Responsabilidade, Conhecimento e Regularização), considerando-se as diferentes funções que exercem. Supõe-se, inclusive, que a emergência dessas RS também seja atravessada por elementos (constituintes da EPS) dos cursos de formação profissional que

foram frequentados pelos participantes da pesquisa, considerando a estruturação que foi elucidada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostram que, nas pesquisas envolvendo formação profissional em BPF e EPS, a TRS tem potencial para desempenhar papel importante, considerando-se o dinamismo das relações sociais e práticas profissionais que podem ser constituídas pelo saber do senso comum dos grupos envolvidos. Pode-se utilizar esse referencial teórico “numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação” (CRUSOÉ, 2004, p. 110).

Infere-se, ainda, que os objetivos propostos foram atingidos, já que foi possível a definição estrutural e qualitativa das RS dos sujeitos acerca do objeto de interesse (BPF de cosméticos e saneantes): núcleo central e sistema periférico foram determinados, a partir das respostas à evocação livre de palavras; respostas descritivas possibilitaram entender, de forma complementar, o saber de senso comum dos sujeitos; confrontando-se as análises feitas das respostas emergentes (tanto da Pergunta 1, quanto da Pergunta 2), constatou-se que convergiram aspectos relacionados às ideias de segurança, qualidade, controle e procedimentos atrelados às BPF, indicando relevância destas na estrutura das RS. Como horizonte para novos estudos, indica-se a possibilidade de investigação acerca dos cursos de formação frequentados pelos sujeitos e aspectos atrelados às BPF que são desenvolvidos nesses espaços de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução: José Dacosta Chevrel e Fátima Flores Palacios. México: Coyoacán, 2001. 228 p. Título original: Pratiques sociales et représentations.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). **RESOLUÇÃO - RDC n. 47, de 25 de outubro de 2013**. Aprova o Regulamento Técnico de Boas Práticas de Fabricação para Produtos Saneantes, e dá outras providências. Brasília, DF: ANVISA, 2013a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/10/2013&jornal=1&pagina=58&totalArquivos=148>. Acesso em: 14 jun. 2022.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). **Resolução - RDC n. 48, de 25 de outubro de 2013**. Aprova o Regulamento Técnico de Boas Práticas de Fabricação para Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes, e dá outras providências. Brasília, DF: ANVISA, 2013b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/10/2013&jornal=1&pagina=63&totalArquivos=148>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan/março, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010. 281 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 8.080. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 55, p.18, 20 set., 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 327, de 30 de julho de 1997. Determina a todos os estabelecimentos produtores de Saneantes Domissanitários, o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelos Regulamentos Técnicos - Boas Práticas de Fabricação e Controle (BPF e C) e revoga a Portaria n. 58, de 12 de julho de 1995. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 146, p. 16563, 1 de ago. 1997a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/1997&jornal=1&pagina=43&totalArquivos=96>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 348, de 18 de agosto de 1997**. Determina a todos os estabelecimentos produtores de Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes, o cumprimento das Diretrizes estabelecidas no Regulamento Técnico - Manual de Boas Práticas de Fabricação para Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1997b. Acesso em: http://www.colombo.pr.gov.br/downloads/saude/vig_sanitaria/portaria_ms_348_1997_cosmeticos.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/13150.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html. Acesso em: 13 jun. 2022.

CORTES JUNIOR, L. P.; CORIO, P.; FERNANDEZ, C. As representações sociais de química ambiental dos alunos iniciantes na graduação em química. **Química Nova na Escola**, v.31, n.1, p. 46 – 54, fev., 2009.

CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender**, n. 2, jan./jun., 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

FONSECA, C. V. **Química, nutrição e ensino médio: produção de material didático no enfoque das representações sociais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28305>. Acesso em: 18 jul. 2022.

JODELET, D. Représentation Sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: P.U.F., 1990.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 398 p.

SANTOS, M. de F. de S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. de F. de S. ; ALMEIDA, L. M. de. (org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

WACHELKE, J; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p.521-526, out./dez., 2011.

ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA POTENCIALIZAR O ENSINO DE GEOMETRIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Alyson Bruno Santana, Renata Viviane Raffa Rodrigues.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo realizar uma análise das diferentes formas de ensino de Geometria a partir da revisão de pesquisas que investigaram como potencializar o ensino de Geometria plana e espacial tendo como base abordagens alternativas à tradicional tendo em vista o uso de ferramentas/recursos diversificados. A metodologia da pesquisa é descrita como um estudo do tipo bibliográfico na forma de revisão sistemática de literatura. Os artigos selecionados nesta pesquisa foram obtidos na base de dados da Scielo, e os termos utilizados para busca foram Geometria, ensino, atividades e problemas. Para essa revisão foram selecionados artigos presentes em coleções brasileiras contendo importantes periódicos. Essa revisão evidenciou a predominância de tarefas de cunho investigativo que integram recursos dinâmicos de construção e visualização ao processo de aprender Geometria.

Palavras-chave: Ensino de Geometria. Tarefas. Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de Matemática é uma temática muito frequente em discussões em torno desta profissão que, por sua vez deve ser aprimorada constantemente, de acordo com os desafios oriundos da prática docente e em consonância com os resultados recentes das pesquisas no campo do ensino de Matemática.

Uma das potências formas de enriquecer o ambiente de aprendizagem profissional de futuros professores de Matemática é descrito por Fiorentini (2005) como uma formação matemática que tenha relação não somente com a prática científica ou acadêmica, mas também com a prática escolar e as práticas cotidianas não-formais. O autor argumenta que essas perspectivas distintas ao se relacionarem podem proporcionar a atribuição de significados a aspectos matemáticos do cotidiano tendo como base práticas científicas, por exemplo. Nesse sentido, defende que os conhecimentos matemáticos também sejam construídos nas disciplinas didático-pedagógicas, “por terem como foco de estudo as práticas de ensino e, sobretudo, o processo de ensinar e aprender Matemática nos diversos contextos de prática escolar” (FIORENTINI, 2005, p. 112).

Seguindo essa perspectiva, o estudo de Geometria na formação de professores de Matemática pode orientar-se pela mobilização de saberes docentes envolvidos no planejamento e efetivação de aulas de Geometria. Para tanto, os materiais bibliográficos produzidos pelas pesquisas referentes aos processos didáticos e pedagógicos específicos de aulas de Geometria nos diversos contextos têm contribuído para ampliar as possibilidades de potencializar o ensino de Geometria. Entretanto, o trabalho de revisão de literatura realizado por Araujo e Pazuch (2020) evidencia a ausência de pesquisas focadas na maneira em que professores que ensinam matemática elaboram tarefas investigativas de Geometria dinâmica, “com os pressupostos procedimentais e teóricos inerentes à Geometria dinâmica, ou seja, à especificidade que as tecnologias digitais oferecem em diálogo com as estratégias de ensino” (ARAUJO; PAZUCH, 2020, p. 131).

Diante da importância de se investigar de maneira mais abrangente esses aspectos didático-pedagógicos do ensino de Geometria, de modo a articular as especificidades do processo de ensinar ao de aprender Geometria, este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura reunindo pesquisas criteriosamente selecionadas a partir de recortes previamente estabelecidos, tendo em vista a apresentação de uma análise mais integrada das abordagens que possam potencializar o ensino de Geometria plana e espacial. Para tanto, orientamo-nos com base na seguinte questão: Que aspectos didático-pedagógicos para potencializar o ensino de Geometria plana e espacial têm sido apresentados pelas pesquisas?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia na qual se enquadra esta pesquisa é um estudo do tipo bibliográfico, dado que, “baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado” (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 66). Neste estudo, utilizaremos a Revisão Sistemática de Literatura que se distingue de uma revisão de literatura tradicional por uma ênfase particular na abrangência em sua cobertura da literatura, na qualidade das evidências incluídas, na adoção de uma abordagem clara e sistemática para a síntese dos dados e que geralmente seguem processos transparentes e rigorosos (VICTOR, 2008).

Os critérios utilizados para a realização da busca de dados para a revisão sistemática devem ser claros e coerentes, para assim, desenvolver-se uma análise consistente sobre os dados obtidos. Tendo isso em vista, a busca de dados para esta análise utilizou como elementos

paramétricos artigos, por estes tratarem de maneira específica o objeto dessa análise sistemática. A plataforma escolhida foi o banco de periódicos da Scielo, por apresentar confiabilidade e rigor reconhecido por importantes academias e indexar periódicos de significativa importância no contexto nacional, nos quais estão presentes estudos sobre a Geometria plana e espacial no Ensino Fundamental e Médio, bem como as diferentes maneiras pelas quais tais assuntos podem ser abordados.

Os critérios para escolha das palavras-chave seguiram de maneira que a primeira delas foi **Geometria**. A escolha dessa palavra está diretamente ligada ao foco central de estudo desta revisão em que se pretende analisar algumas das maneiras possíveis de abordagem de ensino dessa área. Posto isso, tem-se a segunda palavra-chave selecionada que é **ensino**, visto que a ideia deste trabalho é buscar explicitar aspectos que potencializem o ensino de Geometria. A terceira e quarta palavra-chave, são respectivamente **problemas** e **atividades**, elas almejam englobar pesquisas acadêmicas que contemplem estes dois importantes instrumentos centrais do ensino. O fato da opção por artigos deve-se ao maior foco que estes proporcionam devido as suas características de desenvolvimento. Foi utilizado como critério de exclusão pesquisas relacionadas a formação continuada de professores, uma vez que se buscou por estudos com propostas de ensino de Geometria voltadas para os alunos do ensino básico. Além destas, foram excluídas pesquisas com foco nos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), tendo em vista que esta revisão sistemática é voltada para fomentar a formação do professor de Matemática do ensino básico cuja área de atuação compreende do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio.

No dia 26 de março de 2022 foi realizada uma busca avançada no banco de dados do Scielo utilizando como filtro as palavras-chave citadas, bem como o tipo de literatura (artigos) e optando por coleções do Brasil, contemplando importantes periódicos (Bolema; Ciência & Educação; História da Educação; Revista Brasileira de Educação), obtendo-se 23 resultados.

Posteriormente, foi realizada uma pré-seleção a partir dos artigos resultantes da busca com base na leitura dos seus resumos, seguindo os critérios pré-estabelecidos, resultando assim em 14 estudos a serem revisados. Por fim, após a leitura completa dos 14 artigos selecionados e utilizando os mesmos critérios previamente estabelecidos, obteve-se o total de 7 artigos a serem revisados de maneira sistemática:

- Investigações em Geometria via Ambiente LOGO (NASCIMENTO, 2004).

- O papel do professor e do aluno frente ao uso de um software de Geometria interativa: iGeom (ISOTANI; BRANDÃO, 2013).
- Geometria dinâmica na sala de aula: o desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade (SILVA; PENTEADO, 2013).
- Materiais manipuláveis e engajamento de estudantes nas aulas de matemática envolvendo tópicos de Geometria (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).
- Construções em Geometria Euclidiana Plana: as perspectivas abertas por estratégias didáticas com tecnologias (Oliveira, Gerson Pastre de; Gonçalves, Mariana Dias).
- Contribuições da Geometria Dinâmica na Introdução ao Estudo de Perspectiva para Alunos do Ensino Médio (GALVÃO; SOUZA; BASTOS, 2019).
- Tipificación de argumentos producidos por las prácticas matemáticas de alumnos del nivel medio en ambientes de geometría dinámica (MORALES RAMÍRES; RUBIO GOYOCOCHEA; LARIOS OSORIO, 2021).

Após a leitura completa dos artigos selecionados, as dimensões de análise foram constituídas por meio do agrupamento das características comuns entre eles e relacionadas aos aspectos contemplados nas abordagens de ensino de Geometria e suas contribuições na aprendizagem. Tais características incluíram os objetivos de ensino, as tarefas, os recursos utilizados, as formas como as aulas ocorreram e como foram planejadas.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da revisão dos artigos selecionados, buscamos apresentar as sínteses do que os estudos evidenciam em relação aos aspectos didático-pedagógicos identificados como potencializadores do ensino de Geometria plana e espacial que são as tarefas, os recursos/ferramentas e o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

AS TAREFAS

A seleção ou elaboração de tarefas requer primeiramente uma análise prévia do que se pretende alcançar com a aplicação da mesma e para isso “é relevante pontuar que as tarefas elaboradas pelos professores precisam contemplar diferentes recursos didáticos e digitais” (ARAUJO; PAZUCH, 2018, p. 56). Dos artigos analisados, quatro deles propõem tarefas envolvendo a construção e manipulação de figuras geométricas através de softwares de Geometria Dinâmica (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018; GALVÃO; SOUZA; BASTOS, 2019; SIVA; PENTEADO, 2013; MORALES; RUBIO; LARIOS, 2021).

A escolha desse tipo de tarefa tem como primazia promover a percepção de conceitos matemáticos através da construção de objetos geométricos (OLIVERIRA; GONÇALVES, 2018), da visualização destas construções (GALVÃO; SOUZA; BASTOS, 2019) e da manipulação de estruturas da Geometria (SIVA; PENTEADO, 2013; MORALES; RUBIO; LARIOS, 2021).

Em Pereira e Oliveira (2016) foi proposta uma tarefa em que a análise por parte dos alunos de materiais concretos, explorando a interação entre os estudantes, tendo em vista que os eles são organizados em grupos de quatro e cinco alunos. A escolha dessa tarefa e a forma como é desenvolvida atribui-se ao fato de que a prática social pode ser parte importante no processo de engajamento de cada aluno.

Em Silva e Penteado (2013), Pereira e Oliveira (2016) e Oliveira e Gonçalves (2018) foram propostas tarefas investigativas, tendo em vista que a construção dos conceitos matemáticos a serem abordados seja feita pelos alunos por meio das suas respostas às atividades desenvolvidas. Em Pereira e Oliveira (2016), as tarefas admitiam respostas mais abertas que eram intermediadas pelo docente durante a proposição da mesma. Em Silva e Penteado (2013) e Oliveira e Gonçalves (2018), as tarefas continham orientações em que os alunos deveriam alcançar um objetivo, porém eles poderiam fazê-las de maneiras variadas, isto é, poderiam encontrar diferentes caminhos para um único resultado.

De outro modo, a resolução de exercícios propostos por Galvão, Souza e Bastos (2019) teve como objetivo verificar a aprendizagem dos métodos e conceitos trabalhados em sala com o auxílio de um software de Geometria Dinâmica.

Morales, Rubio e Larios (2021) apresentam nas tarefas propostas, situações geradoras de problemas com o objetivo de potencializar a capacidade de argumentação dos acadêmicos para que ocorra o enriquecimento do futuro ambiente de aprendizagem.

É válido ressaltar que em dois dos artigos analisados, não são apresentadas tarefas, mas sim ferramentas que podem ser utilizadas para elaboração das mesmas (NASCIMENTO, 2004; ISOTANI e BRANDÃO, 2013).

RECURSOS/FERRAMENTAS

Os recursos/ferramentas utilizados para o desenvolvimento das tarefas devem proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem que potencialize a capacidade de construção do conhecimento por parte dele, proporcionando meios alternativos para melhor visualização dos conceitos geométricos. Nos artigos analisados identificou-se que a principal escolha é a utilização de recursos que viabilizem a visualização dos objetos geométricos trabalhados. O uso de software proporciona caminhos dinâmicos para aprendizagem e tem se tornado uma ferramenta bastante presente no estudo de Geometria como, por exemplo, o GeoGebra, que é utilizado no desenvolvimento das atividades presentes em Silva e Penteado (2013) e Morales, Rubio e Larios (2021). O software GeoGebra é “um programa com licença livre, que permite o trabalho com Geometria, cálculo, álgebra e tabelas. Nesse programa, todo objeto possui seu representante geométrico e algébrico.” (SILVA; PENTEADO, 2013, p.282). Tais estudos evidenciam que a utilização do GeoGebra pelos alunos auxilia a medição de ângulo e seu comportamento quando manipulado de maneira dinâmica, além da construção de polígonos e a verificação de suas propriedades. Essas ações realizadas no software GeoGebra são importantes na atribuição de significados de conceitos geométricos pois contribuem para melhor compreensão dos mesmos.

O software LOGO que é apresentado como uma importante ferramenta de ensino em Nascimento (2004) e sua variante, o software Super Logo utilizado para subsidiar a realização de uma tarefa proposta no trabalho de Oliveira e Gonçalves (2018). O software Super Logo assim como o próprio LOGO, trata-se de um ambiente computacional de Geometria semelhante ao ambiente de Geometria de Euclides, porém sua entidade fundamental que é a tartaruga é dinâmica, ao contrário da entidade fundamental de Euclides, que é o ponto (NASCIMENTO, 2004). Por meio dela o aluno cria comandos que facilitam a visualização das propriedades geométricas, através de instruções para execução de diversas ações como rotações e desenho de segmentos.

Outro software considerado versátil e eficaz é um programa de “Geometria Interativa na Internet” (IGEOM) que “é um programa de Geometria Interativa que começou a ser desenvolvido, em 2000, no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP)” (ISOTANI; BRANDÃO, 2013, p. 168) apresentado em Isotani e Brandão (2013)

como um instrumento capaz de potencializar o estudo e compreensão de conceitos e estruturas de objetos geométricos. Sua implementação é feita na linguagem de programação JAVA, o que proporciona o acesso a diferentes tipos de computadores e sistemas operacionais via web, e tem como um de seus objetivos “*democratizar* o uso da Geometria Interativa” (ISOTANI; BRANDÃO, 2013, p. 168).

Além de softwares, também são utilizados materiais manipuláveis, tais como palitos de picolé, utilizados na rotação sobre um círculo para identificação de ângulos e recortes de quadrados para identificação de algumas de suas propriedades, compreendidos como “elementos capazes de estabelecer alguma relação entre os objetivos do ensino da Matemática e os resultados” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 100).

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PELOS ALUNOS

A forma como ocorre o desenvolvimento das atividades também se constitui um aspecto essencial para potencializar o ensino de Geometria. É observado que em dois estudos, tal desenvolvimento dá-se de maneira em que os alunos descobrem através da construção e manipulação de estruturas geométricas os caminhos percorridos para a configuração das mesmas, além de perceber as características que as constitui (SILVA; PENTEADO, 2013; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018). Através de atividades investigativas propostas, ressalta-se que as aulas de Geometria que envolvem softwares dinâmicos apresentam uma quantidade maior de imprevistos, mas, em contrapartida, colabora para uma melhor compreensão dos assuntos abordados (SILVA; PENTEADO, 2013). A escolha adequada dos problemas a serem propostos é um ponto de extrema importância para a realização das atividades, pois a partir deles os alunos passam a investigar de forma autônoma os processos geométricos envolvidos na resolução desses problemas (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018).

O uso do conhecimento não matemático também é um fator que contribui para propiciar um ambiente contextualizado, em que a Geometria faz-se presente e, esta estratégia pode ser percebida em Galvão, Souza e Bastos (2019), dado que a história e a arte fornecem uma situação em que os alunos se sintam interessados em compreender a forma como cada aspecto geométrico está presente em ambos. O estudo dos aspectos históricos a respeito de atividades práticas que utilizam conceitos geométricos favorece a percepção do porquê tais conceitos são importantes, fazendo despertar assim o interesse dos estudantes em aprender sobre objetos

matemáticos e como a utilização destes facilitam tarefas de diversas outras áreas (GALVÃO; SOUZA; BASTOS, 2019).

Em Pereira e Oliveira (2016), o intuito principal foi a promoção da troca de conhecimento entre os alunos, e isso ocorre com o apoio de materiais que estimulem tais interações interpessoais, através de orientações estrategicamente elaboradas. Atividades desenvolvidas utilizando essa dinâmica fez com que os alunos utilizassem o seu conhecimento prévio para que, com auxílio de materiais manipuláveis, pudessem encontrar outros aspectos geométricos que fizessem sentido para o grupo de estudantes, apoiando assim a capacidade de aprendizagem e autonomia dos alunos, não apenas pelo uso de materiais didáticos palpáveis, mas também pela dinâmica proporcionada no interior da sala de aula (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

A necessidade de aplicação de seus conhecimentos pode provocar nos alunos a procura por novas formas de pensar e desenvolver soluções que possuem caminhos diferentes, como ocorre em Morales, Rubio e Larios (2021), em que a utilização de conceitos geométricos é organizada para elaborar situações envolvendo um software de Geometria dinâmica. Nesse sentido, o software proporciona uma forma de visualizar conceitos já estabelecidos, com intuito de analisar de maneira mais profunda as características que constituem tais conceitos, facilitando a transição de argumentos geométricos informais para argumentos matemáticos formais (MORALES; RUBIO; LARIOS, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de natureza bibliográfica, buscou-se realizar uma revisão sistemática de literatura para analisar de forma integrada o que as pesquisas têm apresentado quanto às formas de potencializar o ensino de Geometria plana e espacial. Para tanto, foi realizada a leitura completa e detalhada de sete artigos selecionados após uma busca na base Scielo. Nas análises foram identificados aspectos didático-pedagógicos contemplados nas abordagens de ensino de Geometria alternativas à tradicional e suas contribuições à aprendizagem dos alunos, sendo eles: as tarefas; os recursos/ferramentas; e o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

Os artigos destacam que as tarefas devem propiciar ao aluno, desafios que os instiguem a investigar o que lhes é proposto em aula, com questões mais abertas de modo a contribuir

para que haja maior autonomia e participação dos alunos nas construções que envolvem conceitos geométricos.

Para que isso ocorra, pode-se fazer uso de ferramentas/recursos que auxiliam, principalmente, na visualização dos conceitos geométricos ensinados. Tais recursos, sejam eles digitais ou não, colaboram de maneira dinâmica para que o aluno atribua significados aos aspectos geométricos requeridos e assim possam ser compreendidos.

Os artigos analisados sugerem que o desenvolvimento das atividades pelos alunos pode ocorrer de maneira autônoma ou orientada, a depender da tarefa apresentada. Em ambos os casos, o aluno busca por meio de ferramentas/recursos e conhecimentos prévios, sejam eles matemáticos ou não, por novos conceitos e caminhos para alcançar o que é proposto na tarefa.

Pode-se concluir por meio deste estudo que ferramentas de visualização de objetos geométricos, sejam eles digitais ou não, combinado com tarefas que desafiam o aluno, despertando seu interesse pela busca de novos conceitos, podem proporcionar ao ambiente de aprendizagem uma melhor percepção dos elementos da Geometria abordados. Este fato aponta que existem caminhos alternativos ao modelo tradicional de ensino de Geometria que podem facilitar a compreensão por parte dos alunos, além de favorecer a busca de novos aspectos relacionados a construção do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. E. G.; PAZUCH, V. Elaboração de objetos de aprendizagem com o software GeoGebra para o ensino de Geometria. BoEM, Joinville, v.6, n.12, p. 55-74, Dez. 2018.

ARAÚJO, Rafael Enrique Gutiérrez; PAZUCH, Vinícius. Tarefas Investigativas de Geometria Dinâmica e Saberes do Professor que Ensina Matemática: uma Revisão de Literatura. JIEEM v.13, n.2, p. 120-132, 2020.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 18, p. 107-115, junho 2005.

GALVÃO, M.; SOUZA, V. H. G.; BASTOS, L. C. Contribuições da Geometria Dinâmica na Introdução ao Estudo de Perspectiva para Alunos do Ensino Médio. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 33, n. 64 p. 790 – 810, Ago. 2019.

ISOTANI, S.; BRANDÃO, L.O. O papel do professor e do aluno frente ao uso de um software de Geometria interativa: iGeom. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 27 n 45 p. 165 – 192 Abr 2013.

MORALES RAMÍREZ, G.; RUBIO GOYOCOCHEA, N.; LARIOS OSORIO, V.
Tipificación de argumentos producidos por las prácticas matemáticas de alumnos del nivel medio en ambientes de geometría dinámica. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 35 n.70 p. 664 – 689, Mai 2021.

NASCIMENTO, R. B. Investigações em Geometria via Ambiente LOGO. *Ciência & Educação (Bauru)* 2004, v.10 n1 p.1 – 21, 2004.

OLIVEIRA, G. P.; GONÇALVES, M. D. Construções em Geometria Euclidiana Plana: as perspectivas abertas por estratégias didáticas com tecnologias. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 32 n. 60 p. 92 – 116, Abr 2018 .

PEREIRA, J. S.; OLIVEIRA, A.a M. P. Materiais manipuláveis e engajamento de estudantes nas aulas de matemática envolvendo tópicos de Geometria. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 22 n. 1 p. 99 – 115, Mar 2016.

SILVA, G. H. G.; PENTEADO, M. G. Geometria dinâmica na sala de aula: o desenvolvimento do futuro professor de matemática diante da imprevisibilidade. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 19 n. 2 p. 279 – 292, 2013.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

VICTOR, L. Social research update: Systematic reviewing. Department of Sociology, University of Surrey Guildford GU2 7XH, United Kingdom. 2008.

A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOBRE METABOLISMO DE CARBOIDRATOS NO ENSINO MÉDIO

Amanda Bruna Coriolano dos Santos¹, Yanara Alessandra Santana Moura¹, Alessandra Frazão de Andrade¹, Soraya Pedrosa Bezerra Borba da Silveira², Raquel Pedrosa Bezerra^{1*}

RESUMO

O estudo da bioquímica pode ser difícil para muitos estudantes, visto que não é fácil compreender transformações biológicas que não podem ser vistas. Assim, o uso de vídeos nas classes mostra-se um método eficiente no entendimento de conteúdos complexos. Este trabalho propõe a aplicação de vídeos didáticos sobre metabolismo de carboidratos em turmas do ensino médio, visando auxiliar na compreensão das aulas. Para avaliação qualitativa e quantitativa da eficácia dos vídeos, foram empregados questionários antes e após a exposição dos vídeos complementares, junto a ministração de uma aula sobre a temática. Ademais, foram também propostas perguntas sobre os vídeos assistidos baseadas na escala Likert. A verificação do primeiro questionário revelou respostas superficiais, enquanto o questionário final mostrou um progresso pontual no entendimento dos estudantes. Os alunos aprovaram a metodologia, demonstrando que os vídeos provaram ser recursos importantes que devem ser utilizados com maior frequência nas salas de aula.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizagem, recursos audiovisuais.

INTRODUÇÃO

Ao tomar como base o entrelace entre a Biologia e a Química, a Bioquímica é uma ciência interdisciplinar que tem por objetivo o estudo processos orgânicos e inorgânicos os quais acontecem nos seres vivos, geralmente, associados à ação de biomoléculas como proteínas, glicídios, lipídios e ácidos nucleicos (FERRI, 2013). Como disciplina, a Bioquímica é oferecida nos ciclos básicos de vários cursos de graduação, com aplicação em diversos campos de atuação profissional (ALBUQUERQUE et al., 2011). Contudo, devido à sua natureza molecular e a seus conceitos, em geral, intangíveis e abstratos, o processo de aprendizagem pode se tornar um desafio.

No Ensino Médio, é possível notar algumas dificuldades encontradas pelos discentes

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

² Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE-PE)

relacionadas ao entendimento da Bioquímica em virtude do modelo fragmentado e descontextualizado de ensino, o qual não promove a usabilidade dos assuntos em tarefas diárias e transforma o processo de aprendizagem numa dinâmica pouco interessante e complexa para os alunos (MENESES & NUÑEZ, 2018). Nesse aspecto, as metodologias ativas de ensino se sobressaem como propostas pedagógicas fundamentais que auxiliam os estudantes a refletirem sobre um assunto ou tema, de maneira a colaborar com o desenvolvimento da autonomia do processo de criação do conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

A aplicação de metodologias diferentes das tradicionais já existentes mostra-se importante para variar as aulas, pois abordam os fenômenos que tangem o conteúdo lecionado e suas aplicabilidades no dia a dia, por meio de vídeos, simulações computacionais, experimentos e jogos didáticos (SILVA, 2022). Desse modo, as ferramentas antes citadas representam uma modernização significativa para as salas de aula ou para os exercícios em casa, de modo que podem ser aproveitadas por colégios que contam com laboratórios de informática, notebooks ou os celulares dos próprios alunos. Vale mencionar que, ao ofertar aulas mais diversificadas e com mais diálogos, torna possível atrair ainda mais o interesse e a atenção dos alunos, sem invalidar as explicações advindas do professor (FREIRE, 2015). Posto isto, a evolução do sistema de ensino se revela a partir da diversificação das ferramentas aplicadas (SILVA, 2022).

Tendo em vista a importância do estudo da Bioquímica, esta pesquisa propõe a inserção da utilização de vídeos didáticos sobre metabolismo de carboidratos em turmas do Ensino Médio, a fim de auxiliar o desenvolvimento e assimilação dos discentes acerca do tema de maneira mais fluida e didática.

METODOLOGIA

Produção e desenvolvimento dos vídeos didáticos

A fase inicial do estudo consistiu na produção e desenvolvimento dos vídeos cujo conteúdo abordado foi o Metabolismo de Carboidratos, mais especificamente digestão de carboidratos, glicólise, conversão do piruvato a acetil-CoA, ciclo de Krebs e cadeia transportadora de elétrons e fosforilação oxidativa. Os programas utilizados para elaboração dos vídeos foram: Adobe Illustrator CC 2020 para elaboração das imagens vetoriais; Adobe Animate CC 2020 para a criação dos movimentos e animações; e Adobe Premiere CC 2020 para a junção das animações e edição dos vídeos.

Produção dos questionários

Para a avaliação conteudista foi elaborado um questionário qualitativo contendo 5 questões de múltipla escolha envolvendo o metabolismo de carboidratos, como glicólise e ciclo de Krebs, com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre Bioquímica básica. Para avaliar a qualidade, utilidade e eficácia dos vídeos bem como o nível de agrado dos alunos, foi construído um questionário contendo 5 perguntas para serem analisadas de acordo com escala do tipo Likert, com opções de respostas variando entre: discordo totalmente (DT), discordo (D), não tenho opinião (NO), concordo (C) e concordo totalmente (CT).

Aplicação dos vídeos e questionários

Os vídeos e questionários foram aplicados em turmas de 1º ano do Ensino Médio, com participação de 56 alunos, da Escola Estadual Frei Caneca, no município de Camaragibe, Pernambuco. Inicialmente foi indagada aos alunos presentes uma pergunta diagnóstica dissertativa, na qual eles deveriam discorrer sobre o que se entende por carboidratos, a fim de expor seu nível de conhecimento acerca do tema. Posteriormente, após a aplicação da aula, os vídeos foram apresentados, de modo a complementar o conteúdo explicitado. Ao fim dos vídeos, o questionário sobre o metabolismo de carboidratos foi empregado, com o objetivo de avaliar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e sua compreensão acerca do tema. Finalmente, o questionário de qualidade dos vídeos foi aplicado logo em seguida, a fim de avaliar os aspectos relacionados com a experiência de ensino utilizando a abordagem alternativa.

Análise

Os dados foram tabulados e analisados qualitativa e quantitativamente, utilizando o programa Microsoft Excel 2016. Os dados foram transvertidos em gráficos estatísticos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A princípio foi discutido com os alunos sobre as suas dificuldades relacionadas à temática do metabolismo de carboidratos, visto que o assunto era total ou parcialmente desconhecido por eles. Foi perguntado: “O que se entende por carboidratos e onde podem ser encontrados?”. Esse questionamento permitiu examinar o nível de conhecimento dos estudantes. Em seguida suas respostas foram analisadas e demonstraram pouco entendimento do conteúdo (Tabela 1). É possível observar que as afirmações que continham algum conceito minimamente satisfatório se mostraram vagas, sem muita abrangência no modo como os alunos definiram e conceituaram as moléculas.

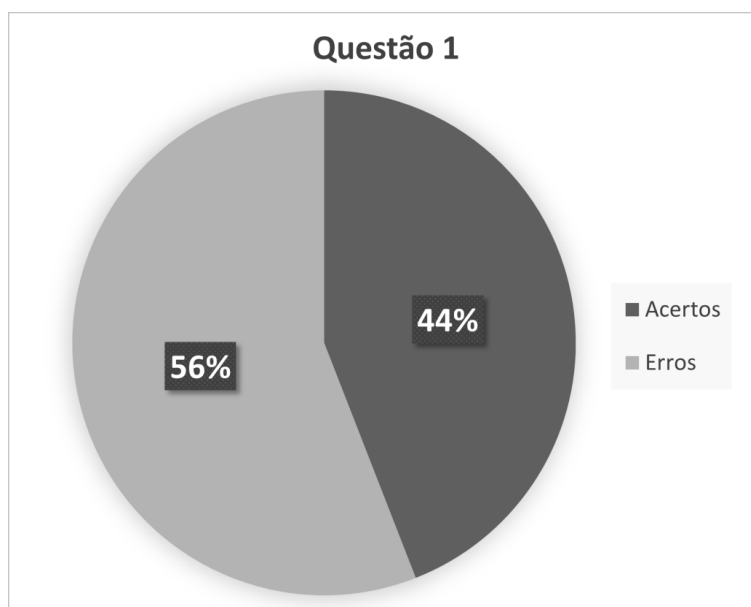
Tabela 1. Concepções referentes ao metabolismo dos carboidratos, bem como suas definições e em que alimentos são encontrados antes do desenvolvimento das atividades audiovisuais juntamente a aula.

Respostas obtidas	Porcentagem
Comida	24,84 %
Fonte de energia para os organismos vivos	19,32 %
Macarrão, pão, bolachas, doces, fritura	9,2 %
Carne bovina e peixe	8,28 %
Presente em verduras, frutas e legumes	5,52 %
Macronutriente	4,6 %
Não sei	4,6 %
Tudo que faz mal	2,76 %
Dieta	2,76 %
Açúcares das comidas	2,6 %

A partir dos resultados obtidos, pode-se notar que 44,16% dos alunos tendem a relacionar os carboidratos a fontes de energia para os organismos ou a comidas de uma maneira geral, sem especificações. Apesar de 84% das respostas estarem corretas, elas não apresentaram conceitos bem definidos do que realmente são essas substâncias. É possível que as dificuldades relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos estejam associadas à carência de conceitos bioquímicos e a seu desconhecimento a respeito do importante papel das macromoléculas para a biologia. Junto a isso, é comum essas moléculas estarem presentes no cotidiano dos alunos, associadas a pães, farinhas, massas, arroz, batata, milho, mel, dentre outros alimentos, tornando mais propícia a correlação desses nutrientes aos carboidratos. Assim, Barbosa (2012) defende que conteúdos mais complexos precisam de um exemplo ilustrativo para que possam ser assimilados.

Após a aplicação das perguntas diagnósticas, os estudantes usufruíram de uma aula sobre o metabolismo dos carboidratos, assistiram aos vídeos complementares e, em seguida, foram novamente avaliados por meio de um questionário contendo cinco perguntas objetivas, de modo a certificar o que foi assimilado. A primeira questão do teste foi sobre digestão de carboidratos e exigia conhecimentos sobre o percurso feito pela macromolécula no corpo. A Figura 1 apresenta os resultados obtidos.

Figura 1. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Ingestão, digestão, absorção, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (b) “Ingestão, absorção, digestão, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (c) “Absorção, ingestão, digestão, transporte, metabolismo, energia”, alternativa (d) “Absorção, digestão, ingestão, transporte, energia, metabolismo” e alternativa (e) “Transporte, metabolismo, ingestão, digestão, absorção, energia”.

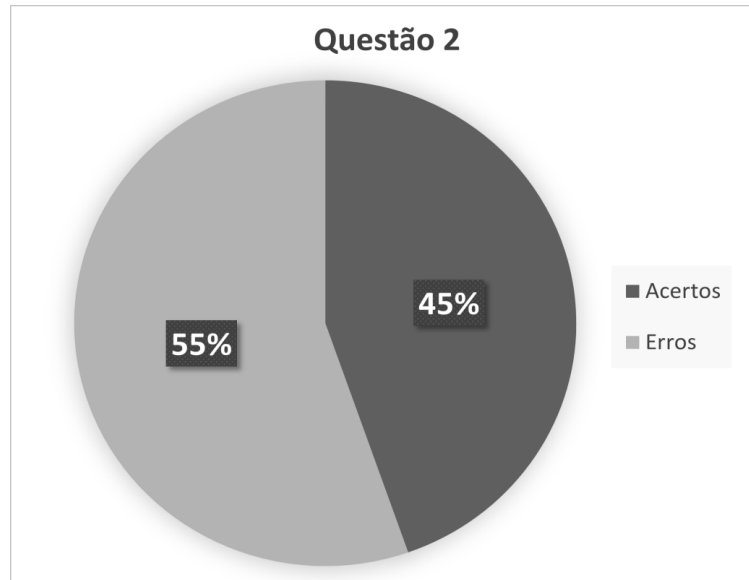


Observa-se que os alunos encontraram adversidades maiores do que o esperado para responder à questão 1, visto que a resposta para essa questão estava explícita no vídeo sobre digestão e glicólise. Entretanto, deve ser levado em consideração que a aula na qual foram aplicados os questionários consistiu no primeiro contato dos alunos com o conteúdo, que somado ao curto tempo para responder ao questionário, pode explicar as dificuldades apresentadas.

A segunda questão foi sobre o ciclo de Krebs e apresentava uma imagem esquematizando um dos processos da respiração celular, em que os alunos deveriam testar seus conhecimentos. Observa-se, na Figura 2, que também houve dificuldades para responder corretamente a questão. Dentre as respostas selecionadas, a alternativa C ganhou destaque, sendo marcada por cerca de 28,6% dos alunos. A partir desse resultado é possível ratificar o estudo de Vargas (2001) afirmando as dificuldades que os discentes possuem para compreender representações de estruturas, acrescida da falta de contextualização entre a disciplina e a prática. Além disso, outro fator possivelmente contribuinte para o erro massivo ao escolher a alternativa C pode se dar pela repetição frequente da palavra “glicogênio” durante a aula em diferentes perspectivas. E, apesar dos esforços para que a Bioquímica seja apresentada de forma coerente e organizada, ela é definida pelos estudantes como uma disciplina complexa, apresentando uma

coleção de estruturas químicas difícil de ser assimilada.

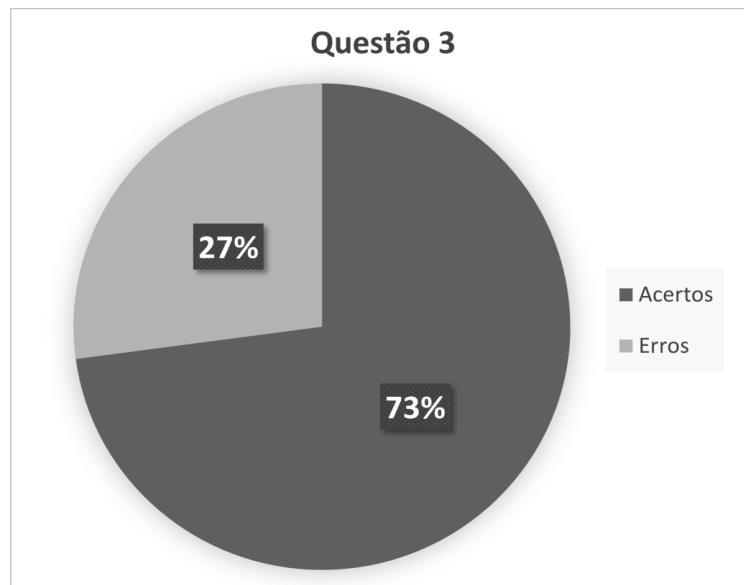
Figura 2. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Ciclo glicose-alanina”, alternativa (b) “Ciclo de Krebs”, alternativa (c) “Formação do glicogênio”, alternativa (d) “Origem da sacarose” e alternativa (e) “Ciclo citoplasmático”.



A terceira questão exigia conhecimentos sobre carboidratos, lipídios e proteínas, em que havia uma imagem de um rapaz comendo um biscoito e, em seguida, foi perguntado de qual macromolécula ele teria uma alta concentração no corpo e, como pode ser observado na Figura 3, existiram poucos erros, já que 73% dos discentes marcaram a alternativa correta, ao que se refere a associação entre o alimento ingerido e seus componentes, evidenciando uma melhora na compreensão do conteúdo explorado após assistir à aula e aos vídeos. Os alunos perceberam que um biscoito contém açúcares, também conhecidos como glicídios, e que essa substância, ao transitar pelo corpo, tem suas moléculas destrinchadas, tornando alta a concentração de glicídios, portanto conseguiram marcar a alternativa correta.

Figura 3. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Glicídios”, alternativa (b) “Enzimas”, alternativa (c)

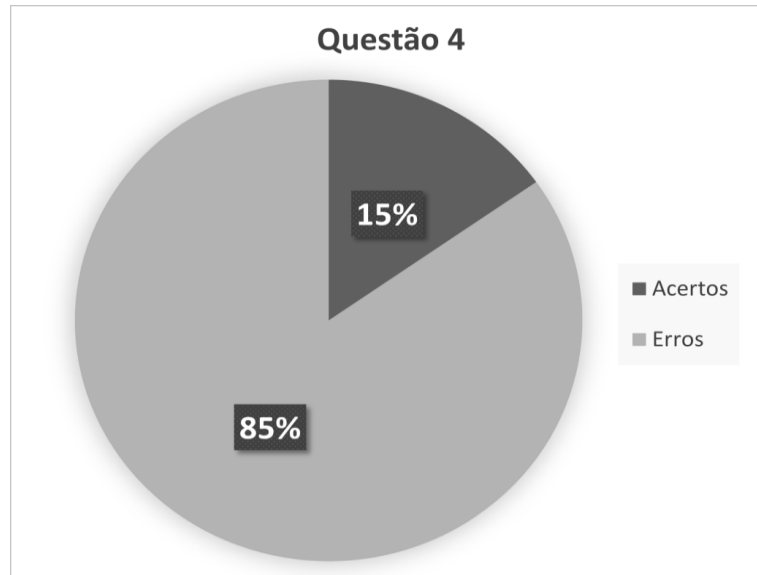
“Colesterol”, alternativa (d) “Glicose” e alternativa (e) “Aminoácidos”.



Na quarta questão, pode-se observar, na Figura 4, que o índice de acertos foi baixo em relação aos resultados apresentados na terceira questão. Apenas 15% dos estudantes marcaram a alternativa correta, alternativa C. Apesar de todas as alternativas terem sido trabalhadas e explicadas durante a aula, pode-se apontar como causa para o baixo rendimento dos alunos o fato deste ser o primeiro contato deles com o conteúdo carboidrato e com a disciplina. Além do mais, o curto período de tempo de aprendizado em Bioquímica, somado à tendência em relacionar o aprendizado à realidade pode explicar o fato de que, dentre 85% das respostas erradas, 44,6% delas estavam associadas às alternativas que tinham relação com alimentos cotidianos como o amido e a carne, em vez de outras alternativas com conceitos mais específicos.

Figura 4. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “O amido é o principal carboidrato de reserva energética animal”, alternativa (b) “Pode ser facilmente encontrado em carnes”, alternativa (c) “A glicose é a principal

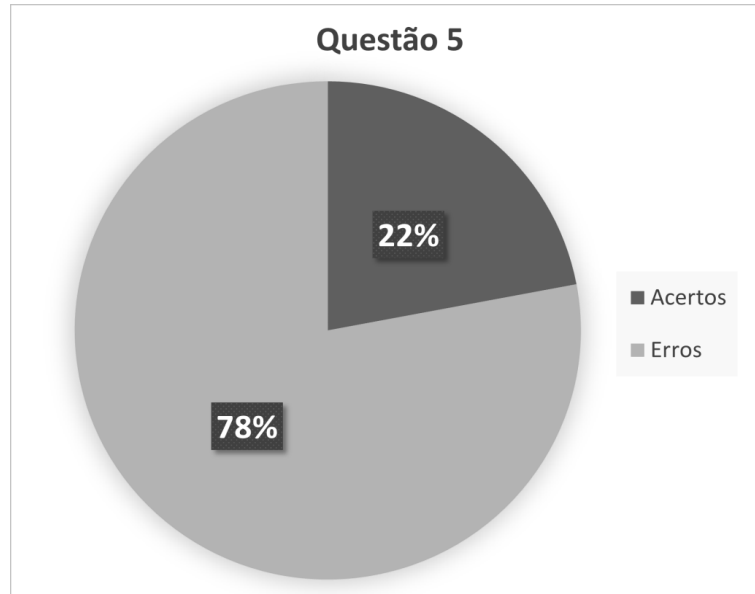
fonte de energia para os animais”, alternativa (d) “São a última fonte consumida pela fabricação energética” e alternativa (e) “A glicose e a frutose são carboidratos compostos”.



Na quinta questão, apresentou-se 78% de erros (Figura 5). Esta questão exigia que o aluno interpretasse uma imagem na qual a glicose era transformada em glicogênio e este, por sua vez, era armazenado no fígado. Os resultados firmados por Vargas (2001) revelaram os obstáculos que os discentes encontraram para interpretar a representação da estrutura posta no questionário. Ademais, apesar de as alternativas apresentarem processos metabólicos distintos, possuíam nomes semelhantes, induzindo 42,9% dos estudantes a marcarem erroneamente a alternativa A - Glicólise, processo muito abordado na aula lecionada, em vez da alternativa B - Glicogênese.

Apesar do percentual de erros, observou-se que houve um melhor entendimento dos alunos com os conteúdos, visto que alguns estudantes conseguiram responder conscientemente as questões após a utilização da metodologia audiovisual desenvolvida.

Figura 5. Número de erros e acertos para: alternativa (a) “Glicólise”, alternativa (b) “Glicogênese”, alternativa (c) “Glicogenólise”, alternativa (d) “Gliconeogênese” e alternativa (e) “Glicogenose”.



Portanto, ao analisar todas as questões, percebe-se que os maiores obstáculos dos estudantes se mostraram em questões que apresentavam similitude em suas alternativas ou continham um vocabulário mais próximo do cotidiano. Além disso, a aula lecionada junto aos questionários aplicados compreendeu o primeiro contato da turma com o conteúdo, o que pode ter conferido certa dificuldade. Outra complicação observada é no que se refere ao fato de os alunos não conseguirem contextualizar adequadamente o conteúdo estudado. As mesmas dificuldades podem ser observadas no estudo de Almeida, Castro e Cavalcanti (2014) o qual revelou que a carência de historicidade, somada à falta de contextualização, demonstrações e aplicabilidade das teorias e conceitos sobre modelos atômicos são razões fundamentais para o desinteresse e a insuficiente compreensão dos alunos.

Seguindo com as avaliações, foram entregues aos discentes questionários para a apreciação dos vídeos, baseados na escala tipo Likert, que tinham como opções de respostas os critérios: discordo fortemente (DF), discordo (D), não tenho opinião (NO), concordo (C) e concordo fortemente (CF).

Tabela 2. Porcentagem dos alunos que assinalaram cada item do questionário avaliativo dos vídeos.

Perguntas	DF (%)	D (%)	NO (%)	C (%)	CF (%)
A aula ficou mais interessante com a apresentação de vídeos.	2	5	9	59	25
Conseguiram assimilar melhor o conteúdo da aula após ter acesso aos vídeos.	0	10	9	59	22
O acesso aos vídeos incentivou a estudar mais sobre o assunto.	0	12	15	50	23
Os vídeos foram atrativos.	2	7	20	58	13
Aulas complementadas com vídeos didáticos facilitam o aprendizado.	0	12	7	46	35

Quando indagados sobre a abordagem e a metodologia que utilizava vídeos didáticos aplicada em sala por meio de questionário avaliativo, 84% dos alunos que participaram da pesquisa concordaram que as aulas ficaram mais interessantes; 73% admitiram que o modelo de ensino os incentivou a estudar mais sobre o assunto e 81% assentiram que a experiência facilitou o aprendizado. Ademais, além de 71% concordarem que os vídeos foram atrativos, foi analisado que 81% dos discentes conseguiram assimilar melhor o conteúdo após a apresentação.

Dessa maneira, a partir dos resultados obtidos, é indubitável o apreço que os jovens demonstraram pela metodologia empregada, pois conseguiram compreender o conteúdo, permitindo um futuro entendimento para com outras disciplinas, além de uma aplicação cotidiana de sua aprendizagem.

Portanto, a partir da aplicação de vídeos complementares em salas de aula, o estudante pode visualizar conceitos primordialmente abstratos por meio de metodologias alternativas, didáticas e acessíveis, melhorando o processo de ensino-aprendizagem do metabolismo de carboidratos, assim como conteúdos similares ou relacionados. Desse modo, os docentes devem trabalhar com abordagens além das tradicionais, despertando um maior apetite dos estudantes, fazendo-os apresentar mais interesse e desenvolvê-lo com auxílio do professor (SANTOS; GUIMARÃES, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação dos resultados, foi verificado um aumento na porcentagem de acertos nos questionários e na compreensão do conteúdo acerca dos temas propostos. Além disso, os vídeos didáticos aplicados se mostraram eficazes ao serem utilizados como ferramenta complementar no ensino de metabolismo de carboidratos. Foi notado também que os alunos se sentiram mais interessados na aula após a aplicação do recurso, permitindo a interação de docentes e discentes do ensino médio, o que torna este método uma alternativa acessível e satisfatoriamente apta para suprir os déficits encontrados no ensino da Bioquímica, uma vez que, a inclusão de instrumentos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem torna esta prática mais lúdica e palpável, facilitando o entendimento de conceitos.

APOIO

O presente projeto de extensão foi realizado com o apoio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROExC junto à Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. C.; AMORIM, A. H. C.; ROCHA, J. R. C. F.; SILVEIRA, L. M. F. G.; NERI, D. F. M. **Bioquímica como Sinônimo de Ensino, Pesquisa e Extensão: um Relato de Experiência**. Revista brasileira de educação médica, 2011.

ALMEIDA, T. A.; CASTRO, C. F.; CAVALCANTI, E. L. D. **A influência da linguagem audiovisual no ensino e na aprendizagem em aulas de química**. Revista Tecnologias na Educação, 2014

FERRI, V. C. **Bioquímica**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Rede e-Tec Brasil, Pelotas, 2013.

MENESES, F. M. G.; NUÑEZ, I. B. **Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo**. Ciências. Educ., Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018

SANTOS, A. B.; GUIMARÃES, C. R. P. **A utilização de jogos como recurso didático no**

ensino de zoologia. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias. v.5, n.2, p. 52-57, 2010.

SILVA, M. G. Uma proposta de ensino de eletrodinâmica no ensino médio na metodologia dos três momentos pedagógicos com o uso de vídeos e simuladores computacionais. Instituto Federal do Espírito Santo. Cariacica, 2022

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VARGAS, L. H. M. A Bioquímica e a aprendizagem baseada em problemas. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, artigo 6, 1ª ed, 2001.

PROJETOS DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO DAS LICENCIATURAS: UMA EXPERIÊNCIA DO IFCE/CAMPUS TIANGUÁ

Josy Lúcia Gonçalves¹, Alex de Oliveira Silva², Amanda da Silva Madeira³

RESUMO

Estágio, contato primário e fundamental, dá a possibilidade de enxergar o que o processo formativo não evidencia. Nesse contexto, a formação a qual abrange o projeto de intervenção como uma de suas etapas, prepara os discentes a identificarem resolutivas alcançáveis às problemáticas enfrentadas. Este artigo faz uma análise de dados acerca dos projetos de intervenção desenvolvidos nas disciplinas de estágio das licenciaturas no IFCE/Campus Tianguá, buscando entender as etapas dos projetos, sua influência na metodologia de vivência do estágio e as escolhas tomadas pelos alunos para interferirem no que encontraram nas instituições de ensino com as quais tiveram contato. Utilizou-se como sustentação a pesquisa-ação participativa e bibliográfica para fundamentação teórica, o *forms* foi utilizado como ferramenta para a coleta de dados. Conclui-se que a organização dos estágios através de projetos de intervenção proporcionam uma formação mais crítica e reflexiva ao futuro docente.

Palavras-chave: projeto de intervenção; estágio; licenciaturas;

INTRODUÇÃO

Lidando com a subjetividade humana, o professor deve estar preparado às mais diversas problemáticas inseridas na realidade do campo social. O estágio apresenta ao discente de licenciatura o contato primário e fundamental dando a possibilidade de enxergar o que o processo formativo não evidencia. Ademais, a metodologia de desenvolvimento dessa experiência através de projetos denota uma prática efetiva. O aluno estagiário, observando a escola, percebe as dificuldades administrativas, pedagógicas e sociais que o professor necessita presenciar sabendo que o projeto de intervenção colabora com o processo formativo,

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mestra em Educação Profissional e Tecnológica - Professora EBTT no IFCE/Campus Tianguá, josy.goncalves@ifce.edu.br

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - Professor EBTT no IFCE/Campus Tianguá, alex.oliveiras@ifce.edu.br

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), graduanda em Letras - português/inglês no IFCE/Campus Tianguá, amanda.silva.madeira07@aluno.ifce.edu.br

possibilitando a identificação de resolutivas alcançáveis às problemáticas enfrentadas no campo profissional.

Destarte, faz-se compatível uma análise de dados acerca dos projetos de intervenção nos estágio de observação e regência dentro das licenciaturas desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Tianguá. Enxergando a realidade de alunos em formação em Física e Letras - Português Inglês, buscou-se debater acerca do uso dos projetos de intervenção dentro dos estágios obrigatórios nestas licenciaturas pontuando a metodologia dos professores de estágio do campus ao se utilizarem dos projetos como elemento fundamental na estrutura de formação inicial que oportuniza a reflexão acerca desta considerando a produção analisada.

METODOLOGIA

Neste artigo se utiliza como sustentação a pesquisa-ação participativa, considerando que esta contribui para o processo de autorreflexão da prática docente, ponderando que ela tem a potencialidade de desenvolvimento profissional no intuito de melhorar currículos e solucionar problemas mediante as adversidades no trabalho (KEMIS; WILKINSON, 2011, p. 40). Corroborando a isso, o objeto de pesquisa deste pretende discutir a utilização dos projetos de intervenção no estágio curricular obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Letras e Física do IFCE/Campus Tianguá. No desenvolvimento deste estudo, a fim de fundamentá-lo teoricamente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas em seus aspectos histórico-conceituais e sobre os projetos de intervenção no ambiente escolar, objetivando aproximar e relacionar estas temáticas. Tal movimento é necessário por se visar análise de contribuições teóricas existentes sobre a temática.

Para a coleta de dados dos projetos de intervenção foi utilizado a ferramenta *Google Forms*, englobando questões objetivas relacionadas a área do conhecimento e os componentes curriculares abarcados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a etapa da educação básica na qual foi implementado, modalidade de estágio em que se deu a elaboração e desenvolvimento, local de execução, cidade, o público-alvo, a dimensão em que se dá a intervenção, o tema abordado e por fim um espaço destinado a observações pertinentes sobre o documento analisado. Foram mapeados os documentos disponibilizados pelos docentes orientadores de estágio do corrente ano, configurando como fontes de dados primários. Tais informações servem para elucidar a prática dos professores de estágio do campus ao se

utilizarem dos projetos de intervenção como parte da estrutura de formação inicial e oportunizar a reflexão a respeito desta considerando a produção analisada.

LICENCIATURA, ESTÁGIO CURRICULAR E PROJETOS DE INTERVENÇÃO

A proposição de diretrizes curriculares para formação de professores, em nível superior, decorre da publicação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que evidenciam a valorização do magistério e de um padrão de qualidade, cujo o teor de excelência deve embasar a formação dos profissionais do ensino (BARREIRO; GEBRAN, 2015).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Resoluções CNE/CP nº 1 e CNE/CP nº 2, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. Por conseguinte, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 revogou as resoluções estabelecidas anteriormente, fixando as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a EB e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da EB. Tais diretrizes reconhecem a centralidade da prática através de estágios com o enfoque no planejamento e a regência, assim como a avaliação de aula. (BRASIL, 2019). Observa-se na resolução vigente a preservação da carga horária de 400 horas para o estágio supervisionado, que deve ser desenvolvido em situação real de trabalho na escola campo, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora.

No IFCE/Campus Tianguá, a Licenciatura em Física apresenta dois PPCs. No PPC do turno matutino, o estágio contempla 400 horas distribuídas em 4 (quatro) componentes divididos entre as fases de observação e regência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (IFCE, 2018a). No PPC do turno noturno, a distinção identificada consiste na distribuição da carga horária, totalizando 480 horas. (IFCE, 2018b). Já o PPC de Licenciatura em Letras Português-Inglês estabelece uma carga horária de 700 horas para o estágio supervisionado, distribuída em 400 para português e 300 para inglês. Apresenta um roteiro de estágio pautado em atividades de observação e regência, a partir do 5º semestre, devendo o licenciando realizar o estágio nos anos finais do EF II, bem como no Ensino Médio. (IFCE, 2020).

Gatti *et al.* (2019, p. 230), entende que os estágios como espaço privilegiado para imersão do futuro professor dentro de seu contexto no mundo do trabalho. Ademais, “estágio” vem de *stage*, no francês; no dicionário, estágio é o período de estudos práticos exigidos a candidatos de determinadas profissões. Para Lima (2012, p. 101), tal termo seria o momento de sala de aula proporcionando ao aluno experiência durante sua formação sobre como exercer a futura profissão em situações reais.

Dessa forma, corroboramos com a concepção de estágio em licenciaturas como oportunidade de integração da teoria vista em sala e a prática vista no ambiente escolar a qual possibilita ao discente a oportunidade de fazer uma análise crítico-reflexiva da sua profissão na realidade do campo social. Valendo, assim, desvendar uma análise sobre “projeto de intervenção” levando em consideração sua presença dentro do encontro de teoria-prática. Na terminologia de “projeto” vindo de França e Gomide" (2015), afirma-se que a origem deste parte de uma necessidade/ideia onde a atividade se realiza através de ações objetivando atingir um propósito seguindo uma cadeia lógica de eventos dentro de determinado período. Por outro lado, Paz *et al.* argumenta que o projeto seria uma ação organizada a qual responde a necessidades implícitas encubidas na intervenção numa perspectiva objetiva e focalizada para resolver problemas presentes na realidade. (PAZ *et al.*, 2013, p. 04).

Intervenção contextualizada na escola como “espaço aberto e permeado de conflitos”, no qual o educador que opta por realizar uma mudança deveria direcionar os educandos a refletirem e perceberem a estrutura social em que se encontram, pois, conforme Paz *et al.* (2013, p. 5), constatar não significa a mudança, assim sendo, se deve deixar de observar a realidade como imutável e enxergá-la como a transmissão de uma realidade histórico-cultural humana a qual se pode ser transformada. No mais, o projeto de intervenção dentro do estágio parte de uma sequência de etapas, estas, as quais o aluno segue a partir de um monitoramento daquilo que consegue ter contato e observar dentro das instituições de ensino. O processo parte desde o diagnóstico da problemática a ser solucionada pelo projeto, perpassa seu desenvolvimento até chegar aos resultados finais, impulsionando a análise crítica da teoria em contato com a prática em todas as suas etapas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como parte das atividades do estágio curricular obrigatório nas licenciaturas do IFCE/ Campus Tianguá, os discentes direcionados pelos professores orientadores, elaboram e

desenvolvem um projeto de intervenção na escola-campo, partindo de um diagnóstico detalhado através de observação, participação nas atividades da instituição e diálogo constante com o professor supervisor. Nesta pesquisa, foram analisados 82 projetos datados do ano de 2021, nos dois semestres que o integram. Importante ressaltar que a maioria dos projetos foi elaborada e desenvolvida no contexto de ensino remoto emergencial. Destes, 43,9% foram idealizados e realizados no primeiro semestre, que compreendem os meses de fevereiro a julho, e 56,1% no segundo semestre, entre os meses de agosto a dezembro.

O estágio é realizado nas etapas constituintes da educação básica: anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Esta proposta vai ao encontro da possibilidade do estagiário conhecer e aprofundar-se nas relações que permeiam esses espaços, considerando os atores do processo, a fase de desenvolvimento em que estão inseridos, buscando uma atuação crítica e reflexiva que visa contribuir para a estruturação de sua identidade docente. Do total de análises realizadas, 79,3% foram projetos na etapa do ensino fundamental e 20,7% no ensino médio. Com relação ao público-alvo a que se destina a proposta interventiva, verifica-se que no ensino fundamental o maior número de propostas foi idealizado para o 9º ano com 24,4 %, seguido do 8º ano com 18,3%, 6º ano com 17,1% e 7º ano com 7,3%. No ensino médio observa-se maior incidência de propostas no 1º ano com 9,8%, seguido dos 2º e 3º anos com 2,4% cada. Alguns outros projetos abarcam intervenções que podem ser desenvolvidas nos quatro anos escolares do ensino fundamental (7,2%) ou nos três anos do ensino médio (6,0%). Um dos projetos idealizados é destinado ao público dos professores e outro destina-se também à comunidade externa interessada na temática do mesmo. Ressalta-se aqui que o objetivo do projeto deve estar em consonância com o diagnóstico realizado na instituição e portanto, muitas das vezes, os discentes optam por realizar o projeto dentro das turmas em que desenvolvem seus estágios.

Dos projetos analisados 61% foram elaborados e desenvolvidos na modalidade de observação no ensino fundamental, 18,3% na regência do ensino fundamental, 4,9% na observação do ensino médio e 15,9% na regência do ensino médio. Assim destaca-se que atividade constitui-se como um diferencial para a formação inicial proporcionada pelo campus, pois é ferramenta para a articulação entre teoria e prática ao propor uma intencionalidade educacional a ser implementada na instituição pelo discente que vivenciará todo o processo, agregando ainda mais conhecimentos para sua formação docente, entendendo que “auxilia os professores na construção da práxis partindo da leitura crítica da realidade, visando a transformá-la.” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 196).

A formação inicial de professores também se ocupa de ser o primeiro espaço institucionalizado de contato com a docência e portanto, para além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, precisa dedicar-se a discutir importantes questões como o trabalho colaborativo nos espaços escolares. Damiani esclarece que este trabalho entre professores torna-se uma importante estratégia no âmbito escolar em todos os seus espaços, pois configura-se como um “excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas” (2008, p. 220). Neste entendimento, é facultado aos discentes a discussão de projetos a serem desenvolvidos individualmente ou em grupos, mediante a questão interventiva, pois acredita-se que a troca de ideias e experiências contribui para o enriquecimento da proposta. Assim, temos ainda uma simbólica proporção de projetos desenvolvidos em duplas (9,8%) e grupos (4,9%), sendo que a maioria é desenvolvida individualmente (85,4%). Num cruzamento dos dados é comprovado que a maior parte dos projetos desenvolvidos individualmente encontram-se localizados no estágio de observação do ensino fundamental, que é o primeiro realizado pelos discentes no curso.

No mapeamento realizado, duas questões referem-se à área e ao componente abarcado na intervenção realizada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento traz que estas áreas pretendem favorecer “a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017), buscando pontos de intersecção na formação discente, mas sem desconsiderar as especificidades e saberes constituídos em cada componente curricular. No cenário apresentado pelos dados, observa-se que 50% dos projetos foram desenvolvidos dentro da área de Linguagens, em Linguagens e suas tecnologias tem-se o percentual de 8,5% e em Ciências da Natureza tem-se 40,2%. Apenas uma proposta (1,2 %) foi direcionada à área da Matemática. Dentre os componentes curriculares pleiteados nos documentos analisados destacam-se a Língua Portuguesa com 56,1% do total, Ciências com 31,7 % e Física com 8,5%. Importante salientar que os projetos desenvolvidos em Redação e Literatura foram abarcados na área de Linguagens e contabilizados no componente de Língua Portuguesa. Estes números apontam que as propostas coincidem com as áreas de formação específica dos cursos do campus e que a formação está garantindo a busca de intervenções e reflexões sobre a área.

Ao definir os projetos de estágio, Pimenta e Lima (2017) apontam a necessidade de compreender a dimensão que estes irão abranger. As autoras definem quatro dimensões: a pedagógica (currículo, aluno, práticas pedagógicas, avaliação e outros), a organizacional (questões administrativas, financeiras, relações com órgãos do sistema de ensino, etc.), a profissional (a formação contínua e relacionados) e a social (comunidade, cidade, saúde, cidadania e outros). (2017, p. 183).

Ao analisar os projetos de intervenção, tem-se que a quase totalidade destes, 96,3%, incluem-se na dimensão pedagógica, 2,4% na profissional e 1,2% na social. Nenhum deles aborda a dimensão organizacional. Estes dados se entrecruzam com outro apresentado anteriormente que aponta o público-alvo, pois ao tratar das questões da sala de aula, como a maioria dos projetos faz, estes encaixam-se na dimensão pedagógica. Com relação às questões mais específicas abordadas nos projetos, situadas dentro das dimensões acima discutidas, observa-se uma multiplicidade de possibilidades que partiram de um diagnóstico e da necessidade da instituição escolar. De acordo com os dados tem-se que 46,3% tratam de práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, 30,5% direcionam-se a questões do currículo e 8,5% versam sobre o reforço escolar. Das demais questões destacam-se as disciplinas específicas (3,7%), as referentes aos alunos (3,7%) e ainda a formação contínua do professor, metodologias e avaliação com 2,4% de propostas desenvolvidas em cada uma.

Para o alcance dos objetivos sinalizados pelas propostas foi primordial determinar um percurso metodológico que precisa ser acessível aos alunos e os documentos apontam esta inquietação por parte dos discentes estagiários que inovaram e atualizaram muitas ferramentas e recursos pedagógicos. Para que a intencionalidade dos projetos fosse alcançada os discentes fizeram uso de metodologias como produção de conteúdo e disponibilização em plataforma audiovisual, correções e feedback individualizados de redações, laboratórios virtuais, criação de material didático, podcasts, aulas online de reforço, vídeoaulas, formulários eletrônicos, aplicativos de jogos, leitura e escrita de resenhas, mesas redondas, leitura em grupos de livros digitais, encontros semanais, oficinas, quizzes, paródias, encenações, debate dinamizado, realização de experimentos de baixo custo, mapa mental, jogos didáticos, produção de e-book, adaptação de contos, simulações virtuais, atividades interativas com cruzadinhas, caça-palavras, criação de cronograma de estudos, debate, concurso de poesia, análise crítica e reflexiva, leitura analítica, criação de biblioteca virtual, clube do livro e palestra. Dentre os

recursos utilizados para a execução destas são apontados o *Google Classroom, Meet e Forms, Padlet, Wordwall, WhatsApp, Puzzel.org., Kahoot, PhET, Youtube.*

Em breve síntese, um dos propósitos dos institutos federais é a expansão e a interiorização da educação, que parte de 144 unidades em 2006 para 659 já em 2018, conforme dados provenientes do Portal do Ministério da Educação. Uma destas unidades é o locus da pesquisa e se encontra situado no interior do estado do Ceará, atendendo a esta finalidade de proporcionar educação de qualidade. Além desta, os dados coletados comprovam que a formação inicial propiciada pelas licenciaturas do campus impactará em toda a região que a circunda, visto que há projetos de intervenção que foram elaborados e implementados em escolas municipais e estaduais das cidades de toda a região, sendo elas: Tianguá com 39%, Viçosa do Ceará com 22%, Ubajara com 11%, São Benedito com 9,8% e Ibiapina com 8,5%. Há percentuais menores, em torno de até 2,4%, sendo Carnaubal, Guaraciaba do Norte, Graça e Coreaú. De acordo com a análise realizada é possível inferir que com a prática da elaboração e implantação dos projetos de intervenção no âmbito dos estágios das licenciaturas é possível promover a vivência da realidade escolar partindo da indissociável relação teoria e prática através da reflexão constante, atividades inerentes ao exercício docente.

APONTAMENTOS FINAIS

A formação de professores é sempre alvo destas discussões, pois o futuro docente é um ser que será parte do processo de transformação social tão almejado para fazer com que todos tenham acesso ao conhecimento e de posse destas ferramentas possam participar ativamente da vida como cidadãos. Portanto, pensar no primeiro contato destes futuros docentes de forma ativa, crítica e reflexiva é prioridade da formação inicial. A realização dos estágios, tendo como uma de suas atividades o projeto de intervenção, certamente servirá a este propósito. O exercício de diagnosticar a realidade local, pensar uma intervenção e efetivá-la traduz o que pode-se chamar de ação-reflexão-ação.

Com o estudo percebe-se que algumas questões ainda merecem atenção dentro da prática do estágio no campus e dizem respeito às questões do trabalho colaborativo e a busca pela interdisciplinaridade como forma de não fragmentar o conhecimento, mesmo que a licenciatura seja de uma área em específico e ainda é urgente discutir o uso dos projetos de intervenção com o objetivo de efetivar e garantir esta prática dentro dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan./abr. 2020. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IFCE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (Matutino). Tianguá-CE, 2018a. Disponível em: <https://ifce.edu.br/tiangua/pdfs/projeto-de-fisica-2019-1-matutino.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

IFCE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (Noturno). Tianguá-CE, 2018b. Disponível em: <https://ifce.edu.br/tiangua/pdfs/projeto-de-fisica-2019-1-noturno.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

IFCE. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Inglês e suas Respectivas Literaturas. Tianguá-CE, 2020. Disponível em: <https://ifce.edu.br/tiangua/pdfs/PPCLetrasatualizado2020COMESTAGIOREMOTO.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

KEMMIS. S; WILKINSON. M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PAZ, A. A. M. *et al.* **Orientação para elaboração do projeto de intervenção local (PIL)**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, UAB/UnB. Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em EJA. Brasília, 2013. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Doc_Orientador_PIL.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS EM CINCO REINOS ATRAVÉS DE UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA UTILIZANDO BOTÕES

Amanda Diniz Fragoso¹, Alfredo Hannemann Wieloch²

RESUMO

Atividade aplicada no Ensino Médio de uma escola pública situada na cidade de Pará de Minas visando desenvolver as habilidades de classificação dos seres vivos em reinos utilizando botões através da percepção do princípio básico da organização e taxonomia. Etapas da aplicação: (1) despertar as ideias prévias dos alunos de modo que os mesmos possam criar os próprios critérios de agrupamentos de botões; (2) preenchimento de um caderno de respostas para comparar se o mesmo critério utilizado para agrupar os botões poderia ser utilizado e/ou comparado com as formas de classificação taxonômica; (3) agrupamento dos botões, associando cores com os discernimentos de classificação e descobertas dos reinos; (4) contabilização das semelhanças e diferenças entre as características presentes nos cinco reinos e a montagem de uma filogenia; (5) revendo conceitos. Pelo grau de envolvimento e adequação das respostas obtidas nas diversas etapas, pôde-se concluir que a atividade foi bem sucedida.

Palavras-chave: botões, taxonomia, classificação, seres vivos.

CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS EM CINCO REINOS ATRAVÉS DE UMA PRÁTICA INVESTIGATIVA UTILIZANDO BOTÕES

1- INTRODUÇÃO

Classificar significa distribuir em classes e nos respectivos grupos de acordo com suas semelhanças conforme um método. Para a Taxonomia, uma disciplina científica do ramo da Biologia, classificar as espécies é uma maneira de estruturar nossa visão a respeito do mundo e dos organismos que compartilham muitas características devido a sua ancestralidade.

Entender a diversidade foi sempre um desafio dentro da Biologia, pois um sistema de classificação necessita seguir um parâmetro estabelecido para facilitar o estudo. E ao longo da

¹ Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – Profbio/UFMG; Escola Estadual Fernando Otávio, Pará de Minas, MG

² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

história muitos parâmetros foram estabelecidos para a classificação dos seres vivos e diversas mudanças ocorreram (LOPES, et. al., 2014).

Os parâmetros mais antigos começaram na antiguidade, com o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), os quais eram baseados na observação dos seres vivos sem considerar a evolução, pois nessa época não havia microscópio, portanto Aristóteles fundamenta suas conclusões em seres macroscópicos separando-os em seres que não se movem: as plantas e seres que se movem: os animais (LOPES, et. al., 2014).

Ao longo da história, novas contribuições foram surgindo e com as descobertas de Robert Hooke (1635-1703), ao descrever a célula com auxílio do microscópio e com a participação de Antonie van Leeuwenhoek (1632-1723) através dos estudos dos microrganismos, a classificação dos seres vivos teve um salto, no entanto era também preciso classificar os seres microscópicos. Foi assim que o naturalista, botânico, zoólogo e médico sueco Carolus Linnaeus (1707-1778), no século XVIII, publicou sua obra *Systema Naturae* (Sistema Natural), o qual apresentava uma descrição de classificação mais concisa, simples e ordenada, agrupando os seres vivos em dois Reinos: Animal e Vegetal, além de considerar o Reino Mineral para os seres inanimados. Lineu criou um sistema de Classificação Binomial para os nomes das espécies para unificar e padronizar evitando confusão entre os pesquisadores da época, mediante a diversidade de nomes que um organismo recebia em linguagens diferentes. Dessa forma, o Sistema Binomial foi instituído de modo que todo nome de espécie era composto por dois nomes, sendo o primeiro nome indicativo de gênero, a qual a espécie pertence e a segundo nome ficou conhecido como epíteto específico, sendo essa parte exclusiva de cada espécie (REECE, et. al., 2015). 9

Além de denominar as espécies, Lineu criou as categorias taxonômicas. O primeiro agrupamento é constituído pelas espécies, as quais estariam agrupadas dentro de um gênero. Acima do gênero, a categoria mais abrangente foi a família, dentro das famílias estariam os seres pertencentes a mesma ordem, dentro das ordens, as classes, dentro das classes, os filos e dentro dos filos, os reinos, cada nível ficou conhecido como táxon (REECE, et. al., 2015).

Durante todo o processo de classificação dos seres vivos, inúmeras foram as contribuições para a interpretação da diversidade. Charles Darwin (1809-1882) iniciou modificações a partir da sua teoria de seleção natural das espécies e assim, a evolução passou a ser um importante fator a ser considerado dentro dos estudos da Biologia. A partir daí, percebe-se que a análise da história evolutiva foi fundamental para desvendar como os organismos estão relacionados e em

quais tempos houve separação das linhagens, a partir de filogenias, um diagrama unificado chamado de árvore filogenética (LOPES, et. al., 2014).

Com a evolução do campo da Genética, a partir dos estudos de Gregor Mendel (1822-1884) foi estabelecido novas formas para inferir a filogenia, através das informações moleculares, havendo uma alteração na classificação dos organismos e estabelecimento do seu parentesco evolutivo a qual se tornou uma análise particular e específica (PAVAN, 2014).

Atualmente, a sistemática e genética molecular, através de informações do sequenciamento do DNA dos organismos, possibilita identificar o modo correto e explicar os processos evolutivos. A sistemática molecular vem proporcionando diversas descobertas e permitindo novas organizações filogenéticas dos seres vivos (PAVAN, 2014).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), proposta curricular para Ciências da Natureza e suas Tecnologias voltada para as escolas da rede pública, reúne as seguintes habilidades a respeito da Classificação dos seres vivos:

EM13CNT201 – Apresentar as características dos seres vivos e relacioná-las, às condições ambientais e sobrevivência no ambiente em que vivem.

EM13CNT202 - Solicitar ao estudante o reconhecimento das características dos seres vivos e dos níveis de organização da vida (BNCC, 2018).

A educação científica vem se tornando cada vez mais essencial, pois busca uma maneira de entender fenômenos do mundo, desenvolvendo de forma racional e prática. O conhecimento científico possibilita a tomada de decisões políticas e sociais de modo a formar cidadãos democráticos e dignos, uma vez que ciência e sociedade são transformadas e transformadoras (SCHEID, 2016.; SASSERON, 2015)

O mundo contemporâneo necessita de uma formação científica eficiente através da produção de uma linguagem que possibilite maior compreensão de toda comunidade. Sob essa perspectiva, o processo de Alfabetização Científica é visto como letramento ou enculturação científica, com a intenção de formar e promover condições para elaboração de conceitos a partir da análise de dados, observação e argumentação. Assim, para promover a argumentação é necessário uma investigação e essa abordagem didática visa abranger diversas metodologias ativas para que o estudante possa se engajar na resolução de um problema a partir do papel ativo do aluno e construção de seu conhecimento por meio de orientação do professor (LARA, et al., 2019).

Mediante a essas habilidades, é necessário que práticas lúdicas e criativas sejam elaboradas a fim de obter maior interesse e participação dos alunos através de jogos, uso de

modelo concreto, exposições em figuras e atividades investigativas as quais os alunos assumem o protagonismo para elaborar suas hipóteses e sistematizarem suas conclusões.

2- PÚBLICO ALVO

Discentes de turma matutina do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Pará de Minas – MG.

3- OBJETIVO:

Estimular habilidades cognitivas de classificação voltadas para organização dos seres vivos em reinos utilizando uma prática investigativa.

4- METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa atividade investigativa foram utilizados botões, folhas impressas com cartões de respostas, cartas pistas coloridas elaboradas pelo professor e um desenho de árvore filogenética. Toda a atividade foi dividida em cinco etapas.

4.1 - ETAPA 1 – CLASSIFICANDO BOTÕES

Os alunos foram organizados em pequenos grupos de 5 integrantes. Após essa organização, receberão um saco contendo inúmeros botões de diversos tamanhos, formas e cores. Em seguida, o professor exerceu um comando para que os grupos reunissem os botões da maneira mais conveniente para eles e registrar os critérios escolhidos.

4.2 - ETAPA 2 – LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS

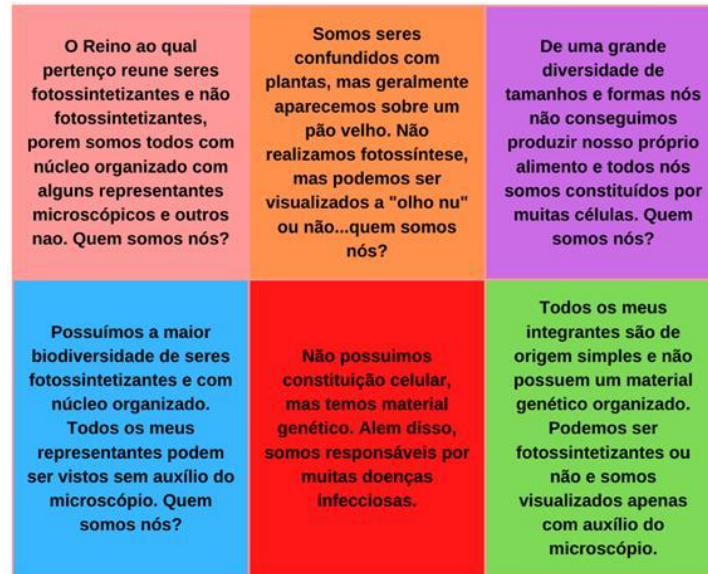
Nesta etapa, o professor distribuiu para os grupos um cartão de respostas contendo os seguintes questionamentos: Quais critérios foram utilizados para a classificação dos botões? Poderia haver mais de uma maneira para classificação dos botões? Por que fizeram essa escolha? O critério utilizado para a classificação dos botões poderia ser adotado para a classificação de seres vivos? Os alunos preencheram o cartão de respostas conforme suas anotações presentes na etapa 1.

4.3 ETAPA 3 – DESVENDANDO OS REINOS

Para esta etapa, o professor distribuiu um conjunto de seis cartas para cada grupo, as quais estavam dispostas sobre a mesa, de modo que as pistas ficaram com a face oculta para os alunos. As cartas possuem pistas relacionadas aos Reinos e a organização dos seres (fig. 1).

Figura 1 – Conjunto de seis cartas pistas com informação sobre grupos de seres vivos.

Fonte: autores.



Cada um dos componentes foi orientado a virar uma carta e junto com sua equipe associar as cores dos botões com aquelas disponibilizadas pela professora contendo características de grupos de seres vivos (fig. 2).

Figura 2: Características para associação de acordo com as cores dos botões.

Características dos botões	Características dos seres vivos
Azul	Eucarionte
Amarelo	Procarionte
Vermelho	Heterotrófico
Verde	Autotrófico
Rosa	Pluricelular
Laranja	Unicelular
Roxo	Reino Monera
Dourado	Reino Protista
Marrom	Reino Fungi
Preto	Reino Animal
Verde-escuro	Reino Vegetal

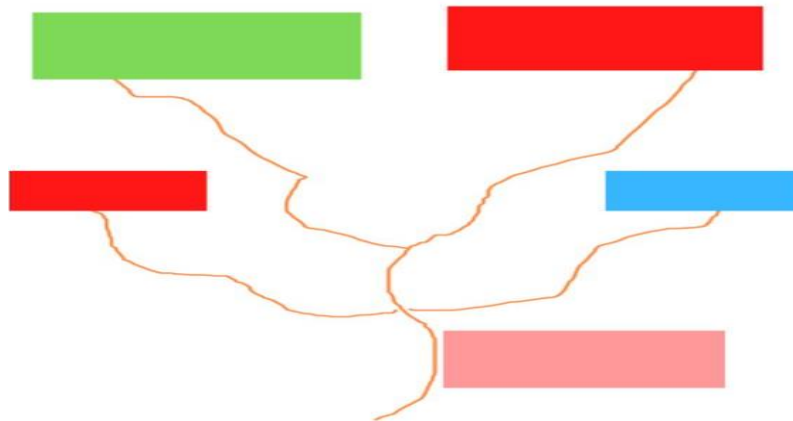
Fonte: autores.

4.4 ETAPA 4 – CONTABILIZANDO CARACTERÍSTICAS E CONSTRUINDO UMA FILOGENIA

Após a associação dos botões com as cartas pistas e a descoberta de qual reino cada carta se refere, os alunos contabilizaram quais botões foram semelhantes e quais botões foram

diferentes e em cada classificação das cartas. Após o registro da contabilização dos botões, um esquema de árvore filogenética foi distribuído para que os estudantes organizassem as cartas de maneira a concluir sua percepção sobre as características comuns e diferentes entre os seres que compõem os reinos (figura 3).

Figura 3: Esquema de cores de cartas para que discentes estabelecessem relações (ramos) filogenéticas.



Fonte: autores.

4.5 ETAPA 5 – REVENDO OS CONCEITOS

Os alunos retornaram ao caderno de respostas e preencheram a última coluna e juntos concluíram através da filogenia construída e revisaram os conceitos.

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

As orientações durante o desenvolvimento da atividade foram estruturadas previamente de maneira que os alunos pudessem associar as ideias aprendidas com seu conhecimento prévio. Em aulas anteriores os conceitos básicos de organização como: procarionte, eucarionte, unicelular, pluricelular, heterotrófico e autotrófico foram trabalhados em sala de aula, levando a percepção de que todos os conceitos foram métodos importantes para reunir os seres vivos em seus respectivos reinos.

No início da atividade os alunos se mostraram entusiasmados e participativos. Apresentaram um pouco de dificuldade, mas com a intervenção da professora, as mesmas foram ultrapassadas.

Na primeira etapa, com o objetivo de classificar os botões da maneira que julgassem mais conveniente, foram obtidos os seguintes resultados: (1) cor; (2) tamanho; (3) número de “casas” dos botões; (4) transparência; (5) formato interno das “casas”; (6) aspecto da superfície inferior dos botões.

Ao final da separação dos botões, os alunos puderam perceber que os critérios escolhidos por eles eram diferentes dos outros grupos. Percebendo assim a necessidade da unificação de terminologias para classificação.

Na segunda etapa, os alunos deveriam realizar um levantamento dos critérios escolhidos e responder apenas duas das duas perguntas contidas no caderno de respostas:

Pergunta 1: “*Quais critérios foram utilizados para classificar os botões?*”

Resposta dos alunos: “Cor, tamanho, formato interno da casa dos botões, número de casas dos botões, diferença na face inferior, níveis de transparência.”

Pergunta 2: “*Há mais de uma maneira de classificação dos botões, além da que você utilizou?*”

Resposta dos alunos: “Sim. Além dos critérios escolhidos, poderíamos ter inserido a espessura, identificar densidade, composição química do material e etc...”

A figura 4 resume de forma qualitativa os seis critérios escolhidos pelos alunos:

Figura 4: Critérios de classificação escolhidos pelos alunos.

Critérios	Características
Cor dos botões	Azul, vermelho, laranja, verde-limão, rosa, roxo, verde-escuro, preto, amarelo, dourado, marrom e cinza.
Tamanho dos botões	Extragrande (GG), grande (G), médio (M), pequeno (P) e extra pequeno (PP).
Número de “casas” dos botões	Botões com duas casas, quatro casas e nenhuma casa.
Transparência	Nenhuma transparência e transparência.
Formato interno das “casas” dos botões	Quadrado, triangular, circular, sem detalhe, oval, estrelar e angular.
Diferença na face inferior	Regular e irregular

Fonte: autores.

Na terceira etapa, os alunos foram estimulados a agrupar os botões seguindo as pistas de cartas pistas seguindo as orientações do quadro disponibilizado pelo professor no início da atividade.

Na etapa de separação dos botões conforme as características estipuladas pela professora, os alunos apresentaram dificuldade na execução do comando conforme as pistas contidas nas cartas, no entanto com intervenção da professora conseguiram concluir a tarefa.

Na quarta etapa, os alunos contabilizaram as cores dos botões que eram semelhantes e diferentes após a associação e descoberta de qual reino a qual cada carta se referia (figura 5):

Figura 5 - Características associadas através das cartas pistas.

Carta-pista	Reino	Características
Carta azul	Reino Vegetal	Pluricelulares, autotróficos, eucariontes

Carta roxa	Reino Animal	Pluricelulares, heterotróficos, eucariontes
Carta verde	Reino Monera	Unicelulares, autotróficos, heterotróficos, procariontes.
Carta laranja	Reino Fungi	Unicelulares, pluricelulares, heterotróficos e eucariontes.
Carta rosa	Reino Protista	Unicelulares, pluricelulares, autotróficos, heterotróficos e eucariontes.
Carta vermelha	Vírus	Sem características para associar.

Fonte: autores.

A contabilização permitiu a compreensão dos alunos que seres vivos do mesmo reino podem apresentar modo de nutrição diferente e composição celular também. As cartas associadas aos botões admitiram de forma ampla as semelhanças e diferenças de caracteres simples entre os cinco reinos.

Nessa mesma etapa também foi solicitado a montagem de uma árvore filogenética, de modo que os estudantes pudessem associar as características contidas nas cartas com a construção de uma filogenia partindo dos reinos menos complexos para aqueles de maior complexidade, conforme figura 3.

Na quinta etapa, os alunos retornaram as respostas descritas na etapa 2 e perceberam que os critérios utilizados por eles para o agrupamento dos botões são muito semelhantes aos critérios taxonômicos que organiza os seres conforme suas semelhanças.

Pergunta 3: *O critério que você utilizou para a classificação dos botões, poderia ser aplicada para a classificação dos seres vivos?*

Resposta dos alunos: “Sim, pois como os botões os seres vivos podem ser classificados com bases nas suas características através da taxonomia.”

Atividades investigativas estruturadas em etapas ou ciclos são situações dispostas em uma determina sequência que proporciona a vivência de definição de problemas, formulação de hipóteses, construção de argumentos e comunicação de dados tornando necessário que a prática investigativa tenha relação com o conteúdo escolar para que o estudante se torne motivado a aprender (LOREZON, et. al., 2018).

Metodologias ativas baseadas na organização da aprendizagem, cujo todo processo seja centralizado no estudante através de situações-problema ou enigmas que desenvolvam suas habilidades cognitivas elevam a qualidade das aulas, as quais deixam de ser apenas uma transmissão de conteúdo (SILVA, et al., 2019).

Os questionamentos propostos inicialmente nas atividades baseadas na investigação estimulam autonomia dos estudantes que expõem o que sabem sobre determinado assunto, ou seja, seu conhecimento prévio. Isso torna o aprendizado mais significativo levando a aquisição contínua de conceitos e construção de novos (SILVA, 2019.; SCARPA, 2018).

A interpretação de dados para explicar os novos conhecimentos se associam ao processo conclusivo à partir da construção de explicações e posicionamentos para respostas a questão inicial indicando que os objetivos foram alcançados (SCARPA, et. al., 2018).

O Ensino por Investigação é uma abordagem didática que oferece um grande suporte para que as aulas de Biologia se tornem um espaço para compreensão dos fenômenos biológicos e desenvolvimento de habilidades relacionadas as práticas científicas, criando condições para formação de estudantes com pensamento argumentativo e crítico (SANTANA, et. al., 2022).

A proposta de atividade investigativa relacionada à temática de classificação dos seres vivos permitiu verificar a motivação e entusiasmo dos alunos para participação das etapas e ao fato de serem os norteadores para a resolução das atividades. Critério esse importante, uma vez que o grande objetivo de uma atividade investigativa é colocar o aluno como papel principal no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

LARA, Ellys Marina de Oliveira.; LIMA, Valéria Vernaschi; MENDES, Juliana Delalibera; RIBEIRO, Eliana Cláudia Otero; PADILHA, Roberto de Queiroz. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**. Botucatu, v. 23, p. 1-15. 2019.

LOPES, Sonia Godoy Bueno Carvalho; HO, Fanly Fungyi. Chow; LAHR, Daniel José Galafasse; VISCONTI, Maria Aparecida. **Panorama histórico da classificação dos seres vivos e os grandes grupos dentro da proposta atual de classificação**. Universidade de São Paulo, 2014.

LOREZON, Mateus; SILVA, Jaqueline da Silva. Aplicabilidade dos ciclos investigativos no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 125-145, mai./ago. 2018.

PAVAN, Márcio Galvão; MONTEIRO, Fernando Araújo. Técnicas moleculares aplicadas à sistemática e ao controle vetorial. Sociedade Brasileira de Zoologia. Curitiba, p. 241-260.

REECE, Jane B; URRY, Lisa; CAIN, Michael; WASSERMAN, Steven; MINORSKY, Peter; JACKSON, Robert. *Biologia de Campbell*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTANA, Ana Júlia Soares; MOTA, Maria Danielle Araújo. *Natureza da Biologia, ensino por investigação e alfabetização científica: uma revisão sistemática*. **Revista Educar Mais**. Pelotas, v. 6, p. 450-466, 2022.

SASSERON, Lúcia Helena. *Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola*. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 49-67, nov. 2015.

SCARPA, Daniela Lopes; CAMPOS, Natália Ferreira. *Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação*. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 32 n. 94. 2018.

SCHEID, Neusa Maria John. *Os desafios da docência em ciências naturais no século XXI*. **Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia**. [S.I.], n.40, pp.277-309, 2016.

SILVA, Diego de Oliveira; MOURÃO, Matheus Fernandes; SALES, Gilvandenys Leite; SILVA, Bento Duarte. *Metodologias ativas de aprendizagem: Relato de experiência em uma oficina de formação continuada de professores de ciências*. **Rencima: Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. São Paulo, v. 10, n.5, p. 206-223, 2019.

OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM PEDAGOGIA

Amanda Rodrigues Duarte¹

RESUMO

Este texto baseia-se em uma pesquisa de mestrado, que aborda os desafios para a institucionalização de gênero no currículo de formação docente a partir das experiências de uma professora pesquisadora do curso de Pedagogia, que atua como pesquisadora no campo dos Estudos de Gênero. O estudo tem como referenciais teóricos os Estudos de Gênero e Estudos Feministas, que revelam as lacunas presentes no processo formativo docente e provocam a reflexão sobre a construção de um projeto político pedagógico comprometido com a eliminação das desigualdades de gênero nos processos educativos. Os resultados apontam para as negociações e embates sobre as discussões de gênero na formação docente, chamando a nossa atenção para a potencialidade e a urgência desse debate para a docência na Educação Básica, sobretudo diante do atual contexto político, em que questionam a validade de gênero na educação.

Palavras-chave: formação docente, inserção de gênero, ideologia de gênero.

CONSERVADORISMO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, assistimos à questão de gênero e educação no centro do debate político, e vimos que a problemática da “ideologia de gênero” trouxe efeitos devastadores para as políticas públicas educacionais em torno da diversidade.

O combate à suposta “ideologia de gênero” ganhou expressiva visibilidade no Brasil por parte de movimentos conservadores, que esvaziavam (e ainda esvaziam) o conceito de gênero e qualquer ação que iniba o combate às desigualdades, discriminação e democratização.

O espraio dos discursos políticos antigênero divulgou o conceito como um plano nefasto contra as famílias, geralmente aquelas constituídas por pai, mãe e filhos, e a favor do desvirtuamento da sexualidade de crianças e adolescentes. Trata-se, claro, de uma grande desinformação, uma vez que o conceito de gênero demonstra as desigualdades existentes entre homens e mulheres no interior da nossa sociedade, que naturalizam práticas e relações que impactam as experiências dos sujeitos, marcadas pelo sexismo, machismo, pelo patriarcado, sob a égide do argumento biologizante. A polarização biológica entre homens e mulheres naturaliza princípios nascidos na nossa cultura, assim, olhar para o conceito de gênero é encarar

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e especialista em formação docente pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

as contradições da nossa sociedade e questioná-la; é questionar o que nos parece óbvio, normal, familiar e determinado.

O combate à discussão de gênero não é novidade. Miskolci e Campana (2017), ao resgatar a genealogia do termo “ideologia de gênero”, para compreender a sua gramática política, nos revelam que ele nasce no seio da Igreja Católica, quando o cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, em 1997, escreve um texto chamando a atenção para o caráter biológico de homens e mulheres. Continuam os autores que o texto de Ratzinger se constitui como uma contra ofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos.

Direitos sexuais e reprodutivos também não eram alvos novos para os conservadores. A Igreja Católica e representantes conservadores de países majoritariamente católicos e islâmicos combatiam ativamente essas pautas. A partir de então, nasce a “ideologia de gênero”, utilizada, posteriormente, como uma “cola simbólica” para ativar os “pânicos morais” por políticos em debates, proposições parlamentares e protestos contrários à igualdade de gênero e sexual (TEIXEIRA e BIROLI, 2022).

Com as políticas antigênero articuladas em verso e prosa, soma-se a despolitização do campo educacional, como os movimentos “Escola sem Partido” que argumentavam a favor de um pensamento neutro na escola, apagando os seus contextos e os atravessamentos marcados por valores generificados, assimétricos e segregadores.

A educação é engendrada nas relações estabelecidas em diversos segmentos da sociedade, como pontua Maria Lúcia de Arruda Aranha (2020), e continua, não se constitui como um fenômeno neutro, pois sofre os efeitos dos jogos de poder por se encontrar imersa na política. Desta forma, não há neutralidade, mas um esforço de anular qualquer expressão que coloque em xeque as relações de poder, a manutenção do *status quo*, as hierarquizações e as desigualdades.

As políticas sensíveis às demandas de feministas e da população LGBTQ+ gestadas desde a década de 1970, aparentemente, estavam ganhando visibilidade. Posteriormente, com a chegada da Constituição Cidadã, o estado vinha fortalecendo a sua relação com a sociedade civil e firmou acordos internacionais que fortaleceram o campo das políticas e conhecimento de gênero.

Afirmo, com Teixeira e Biroli (2022), que o ataque às políticas públicas voltadas à diversidade na educação surgiu a partir do programa Brasil sem Homofobia em 2004 que objetivava combater as violências e as discriminações contra a população LGBTQ+.

Os avanços na perspectiva de gênero em políticas públicas educacionais foram fruto da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela ONU, que ganhou força, relevância e posteriormente se relacionou essas discussões entre gênero e políticas públicas educacionais a uma questão de democratização das relações sociais (FERRAZ, ADDOR e NASCIMENTO NETO, 2019).

Como recapitulam Ferraz, Addor e Nascimento Neto (2019), é possível reconhecer as demandas no contexto educacional para as questões de gênero que podem ser observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1997) e no Plano Nacional de Educação (PNE – BRASIL, 2001), além do debate de gênero, sexualidade e equidade em diálogo com as famílias, como previsto nos PCNs, objeto em 2004 do programa Brasil sem Homofobia, com o Ministério da Educação.

As políticas de formação docente também se fortaleceram, vinculadas ao GDE (Gênero e Diversidade na Escola) em parceria com as várias secretarias como a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e também o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos” (FERRAZ, ADDOR e NASCIMENTO NETO, 2019, p. 10).

Com os tensionamentos em torno das políticas de educação sobre gênero, houve a retirada da palavra gênero dos documentos: Plano Nacional de Educação (PNE), Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME), a qual sofreu um tratamento distorcido e politicamente nefasto em relação às questões de gênero e de diversidade na educação (VIANNA e UNBEHAUM, 2016).

Em um cenário político tensionado pela crise política e econômica que marcou o Brasil a partir de 2013, grupos conservadores - defensores de soluções violentas para questões sociais, ruralistas, religiosos católicos, evangélicos, e em menor escala, kardecistas e judeus, organizações seculares e movimentos como Movimento Brasil Livre (MBL) e o movimento Escola sem Partido) - atuaram de forma coordenada durante a tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso, culminando na retirada das menções às questões de gênero (VIANNA e BORTOLINI, 2020, p. 86).

Para o campo da Educação, os impactos das políticas antigênero obtiveram êxito, atrasando as políticas mais progressistas conquistadas nos últimos anos. Tais impactos trouxeram verdadeiros obstáculos para as políticas de gênero e para a agenda dos Direitos

Humanos, uma vez que avanços realmente importantes foram escamoteados com a política pública “anti-ideologia de gênero”.

As políticas públicas são de extrema importância para a formação e reestruturação de uma sociedade (FERRAZ, ADDOR e NASCIMENTO NETO, 2019) e a Constituição Cidadã as assegura, pois são medidas importantes do estado como forma de democratizar e garantir o desenvolvimento da nossa sociedade.

Por isso, entende-se que a educação de gênero e as Políticas Públicas de gênero são necessárias, com o intuito de democratizar o acesso à educação e a redução do preconceito e da discriminação, garantindo o amplo desenvolvimento da sociedade. (FERRAZ, ADDOR e NASCIMENTO NETO, 2019, p. 6).

As tensões de gênero, sentidas pelas políticas de educação, trazem resultados catastróficos, em que o estado se exonera de garantir o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Mas a perspectiva democrática não é prioridade para os governos conservadores, deixando-nos a herança de muitos desafios para uma educação que contemple o debate de gênero como parte de um projeto político pedagógico democrático e emancipatório.

OS DESAFIOS DE GÊNERO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: “O QUE É ISSO QUE ESTÁ ACONTECENDO AQUI?”

Neste tópico, apresento a interação que estabeleci com uma das professoras pesquisadoras de universidade pública que entrevistei para a minha pesquisa de mestrado, buscando problematizar através de sua experiência a inserção do debate de gênero no âmbito da formação docente em Pedagogia.

O diálogo com a produção acadêmica, que tinha como objetivo discutir a inserção de gênero na formação docente, como as pesquisas de Ferreira (2013), Unbehaum (2014), Cruz (2014) e Soares (2018), nos mostravam e problematizavam o status secundário de gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia, em que as relações de saber, poder, subjetividades e disputas se constituem ao pensar o currículo. Parte do resultado da pesquisa que se apresenta neste trabalho, que também expressa impasses estruturais no âmbito do currículo e da universidade, se corporifica e demanda estratégias para garantir a discussão de gênero no processo de formação.

Discutir gênero na formação docente em Pedagogia é uma das formas de reconhecer e educar contra as formas de poder que hierarquizam e subjagam vidas que não condizem com a norma do sistema patriarcal. Sujeitos que se afastam da lógica branca, heterossexual, masculina e de classe média experimentam segregações sociais, sexuais e de gênero e, no processo educacional, muitas vezes são admitidos os padrões de gênero e sexualidade considerados ideais, como mostram Finco (2010) e Duarte (2021), em que condutas do que é apropriado para cada sexo são muito acentuadas nas creches. Isto é, as estruturas da nossa sociedade machista e patriarcal marcam as práticas pedagógicas desde a pequena infância.

A experiência da professora pesquisadora entrevistada, Virginia Woolf¹, destaca as formas de resistências para a implementação do tema, revelando que sua legitimação se caracteriza ainda como um desafio para a efetivação no curso de Pedagogia.

Unbehaum (2014) ressalta a existência de limites e movimentos de resistência no interior do campo acadêmico da educação para que a perspectiva de gênero seja contemplada nos currículos de formação docente. Nesse sentido, o relato de Virginia Woolf representa os limites e movimentos de resistência para a efetivação da perspectiva de gênero no currículo:

Eu tive uma disputa de dois anos para transformar uma disciplina a de fundamentos II em uma eletiva de gênero. Após dois anos passando em reunião de departamento, eles aprovaram, mas não colocavam a disciplina em carga, porque quando a disciplina é colocada como eletiva e não como optativa, aqui ela vai para o plano de curso, então ela tem que ser dada. Não pode ficar 4 anos sem dar a disciplina. Então, o que que eu consegui, eu consegui fazer com que essa disciplina fosse dada e consegui fazer com que essa disciplina entrasse não como optativa, mas como eletiva. (Relato da professora pesquisadora Virginia Woolf, nov/2020).

A fala da professora pesquisadora nos mostra as tensões, estratégias e o compromisso para assegurar a discussão de gênero no curso de Pedagogia. Unbehaum (2014) reconheceu a falta de acordo entre o campo geral da educação com o conteúdo de gênero em uma disciplina obrigatória e, nesse sentido, podemos dizer que a abordagem por meio de disciplinas optativas e eletivas tem sido uma estratégia importante.

¹ A professora pesquisadora recebeu o nome de Virginia Woolf para homenagear um dos maiores nomes da literatura inglesa feminista.

Em outro momento, a professora pesquisadora Virginia Woolf revela que, apesar da estratégia de inserção do conteúdo de gênero por meio de eletiva, institucionalmente, a luta por sua implantação seguiu mostrando-se como um processo difícil e acirrado.

Foram dois anos tramitando nas reuniões. Depois de dois anos, que eu estava passando o ponto de pauta eu falei professor, por favor, o pedido de inclusão da minha eletiva tramitou a primeira vez, ao mesmo tempo que a sua. Você está dando essa eletiva, desde quando? Ele falou “há três semestres”. Eu falei, “pois é, a eletiva de gênero não está posta em carga e já passou três vezes nas reuniões. O que é isso que está acontecendo aqui? (Professora pesquisadora Virginia Woolf, nov/2020).

“*O que está acontecendo aqui?*” salienta as resistências de implementação e legitimação de gênero no currículo de formação, bem como evidencia a luta por reconhecimento para a institucionalização de gênero.

As marcas e as violências de gênero também perpassam as instituições de ensino superior, e autoras como Moraes, Carvalho e Rabay (2014) argumentam que mesmo que mulheres somem um número significativo na academia, não significa o fim do sexismo. Sendo assim, muitas vezes as instituições de ensino superior reproduzem as lógicas sexistas e androcêntricas na instituição e no currículo. As instituições estão socialmente inseridas em uma sociedade generificada e reprodutora das lógicas de poder, e a luta pela inserção de gênero é uma luta contra as estruturas por uma reestruturação não violenta e democrática.

O reconhecimento de gênero é de extrema relevância, não só em grupos que articulam o debate de gênero e feminista, mas no contexto geral da universidade e do currículo, como uma forma de não negligenciar violências estruturais que recaem sobre mulheres, população LGBTQ+ e negra.

A professora pesquisadora Virginia Woolf lançou mão de argumentos que sustentassem não só a sua institucionalização, mas o compromisso político e com a democracia.

Eu falei que essa disciplina não poderia ser oferecida esporadicamente de um modo opcional, ela tinha que fazer parte do projeto político pedagógico do curso, porque ainda que nem todas as alunas fizessem porque ela é eletiva, deveria ser obrigatória. **Ela deveria ser oferecida como uma carta de intenções da nossa universidade à sociedade, comprometimento, portanto, com a igualdade de gênero, com o término da violência contra a mulher e com a igualdade com todas as pessoas e portanto com a democracia** (Relato da professora pesquisadora Virginia Woolf).

As produções acadêmicas mostram que gênero recebe um status secundário no currículo de formação docente, além disso, mostram um grande esforço para a institucionalização do tema, já que há grandes tensões e negociações em estruturas generificadas, como a própria universidade. A formação docente para as relações de gênero e sexualidade são fundamentais, porque assim é possível lidar com as demandas de gênero, desvendando as raízes históricas segregadoras, produzindo práticas pedagógicas emancipatórias e não violentas.

Compreender as problemáticas que envolvem gênero de nossa sociedade e que atravessam a nossa Educação é também compreender as desigualdades que a perpassam, bem como sua manutenção. Formação docente voltada às questões de gênero nos mostram grandes desafios. Mesmo com a tentativa de silenciamento de gênero, por parte de parlamentares conservadores e da própria universidade que frustra a sua inserção, professoras pesquisadoras como a entrevistada deslocam, provocam, contrapõem-se, evidenciando as contradições existentes na nossa sociedade.

Como diz Denise Carreira (2016), apesar do momento dramático vivido em nosso país, marcado por retrocessos no campo das políticas públicas, há um estímulo a uma maior politização de setores da sociedade brasileira, novos sujeitos entendem que gênero, sexualidade e raça são fundamentais para a nossa agenda política.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Discutir gênero envolve a abordagem de um tema muito sensível, porque estamos em uma sociedade atravessada pelo machismo, sexismo, LGBTfobia. Assim, em um cenário em que gênero na educação é visto como uma prática ideológica e imoral, com o respaldo de notícias falaciosas, a discussão se transforma em um processo de resistência.

Recentemente, o presidente do país, em campanha, declarou ter combatido a ideologia de gênero. Combatido ou silenciado as desigualdades que perpassam o gênero? O presidente ainda se vale das políticas públicas “anti-ideologia de gênero” como serviço prestado à população. Seu discurso deixou isso bem evidente no último dia 7 de setembro e isso requer esforços, como os realizados pela professora pesquisadora Virginia Woolf, que empreendem uma ação política feminista no âmbito da universidade para garantir o debate de gênero na formação docente.

Autores como Unbehaum (2014), Soares (2018) e Ferreira (2013) trouxeram em suas pesquisas as disputas pela carga horária e pelas garantias de gênero no currículo de formação,

que são atravessadas por disputas e relações de poder. Isso significa que a garantia da discussão de gênero no currículo de formação é formada por disputas acirradas.

Garantir esse debate no âmbito da formação é reconhecer as desigualdades que perpassam os processos educativos e desigualdades muitas vezes reproduzidas que demandam um olhar crítico para educar, para desvendar e para combater as desigualdades de gênero e sexuais.

É necessário que existam representantes sensíveis às demandas sociais de mulheres, LGBTQ+, negros/as e indígenas. O artigo de Teixeira e Biroli (2022) apresenta o quanto o conservadorismo é nocivo diante do debate da diversidade, porque compreendem a diversidade como uma ameaça às instituições.

Em agosto de 2022, tive a chance de participar de uma live contra o sucateamento da Educação Pública com a candidata ao cargo de deputada federal, Claudete Alves. Durante a conversa com outros profissionais da Educação ficou evidente a necessidade de pessoas que possam olhar com sensibilidade para as demandas da Educação e que compreendam os problemas estruturais que passam pelo campo. Desta forma, será possível contemplar cada vez mais um futuro de bem-estar e mais democrático para todas, todos e todes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4º ed. São Paulo: Moderna, 2020.

CARREIRA, Denise. O Informe Brasil – gênero e educação: da Conae às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise; VIANNA, Cláudia; LEÃO, Ingrid; UNBEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; CAVASIN, Sylvia. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; FCC, 2016, p. 25-54.

CRUZ, Lílian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Uesb - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

DUARTE, Amanda Rodrigues. **Inserção de gênero na formação inicial dos cursos de pedagogia a partir das experiências e narrativas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). EFLCH-Unifesp, 2021.

DUARTE, Amanda Rodrigues. “Menino precisa ser tratado como menino e menina deve ser tratada como menina”: Ideologia de gênero e a educação dos bebês na creche. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021.

FERRAZ, Miriam; ADDOR, Nicolas e NASCIMENTO NETO, José. Políticas públicas de

gênero na educação: uma análise para o desenvolvimento. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 14, n.3, 2019, p. 1-32.

FERREIRA, Taisa de Souza. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaço de confrontos e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2010.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Distrito Federal, v. 32, n. 3, Setembro/Dezembro/2017, p. 725-747.

MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa e RABAY, Glória. Narrativas biográficas e autobiográficas sobre feminismo acadêmico no âmbito da rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisa sobre a mulher e relações de sexo e gênero. **18º REDOR - Universidade Federal de Pernambuco**, Recife. 24 a 27 de novembro de 2014.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação**: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2018.

TEIXEIRA, Raniery Parra e BIROLI, Flávia. Contra o gênero: a “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Distrito Federal, n. 38, p. 1-40.

UNBEHAUM, Sandra. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. (Tese Doutorado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da Produção Acadêmica sobre Gênero nas Políticas Públicas elementos para repensar a agenda. In: DENISE CARREIRA, et al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais, São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira; BORTOLINI, Alexandre. As agendas feministas, LGBT e antigênero em disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014 - 2018). In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (orgs.). **Gênero e Educação**: 20 anos construindo conhecimento. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin¹, Jane Schumacher²

Resumo

O estudo busca discutir sobre as atividades de ensino e aprendizagem prática, de apoio pedagógico lúdico ao paciente, garantindo seu desenvolvimento e contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta. Atividade é desenvolvida no o Serviço de Hemato-Oncologia do HUSM no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC), que dispõe de equipe, constituída de médicos, profissionais de enfermagem, nutricionista e psicóloga e fisioterapeuta, é a unidade de internação de crianças e adultos jovens (0 a 20 anos) com leucemias, tumores sólidos e distúrbios hematológicos, que realiza assistência multiprofissional no diagnóstico, tratamento, manutenção e cuidados paliativos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos pacientes, reinserindo-os na vida social (escola, família, lazer, etc.). Através das ações, permite aperfeiçoar a aprendizagem complementar dos acadêmicos, por meio de atividades prático-teóricas de forma lúdica, realizadas junto aos pacientes do Serviço de CTCriaC, viabilizando assim, mais uma forma de aprendizado complementar aos licenciados. As práticas relacionadas às vivências extracurriculares no setor, viabilizam o acesso dos alunos permitem que os mesmos adquiram conhecimentos complementares sobre ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar em prol do processo de aprendizagem da criança hospitalizada possibilitando que ela não perca o vínculo com a instituição escolar que frequenta, contribuindo, portanto, para a formação dos alunos e as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente hospitalar, em prol do processo de aprendizagem da criança hospitalizada possibilita que ela não perca o vínculo com a instituição escolar que frequenta.

Palavras Chave: Atendimento pedagógico hospitalar, ensino, aprendizagem, lúdico.

¹ Graduanda, UFSM; RS; Brasil; screminamanda@outlook.com

² Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS; RS; Brasil; mixjanepereira@yahoo.com.br

1. Educa ação, lúdica, hospitalar

Relatar a experiência, o trabalho pedagógico com Crianças e adolescentes Hospitalizados no HUSM- RS é reportar-se ao contexto que surgiu as ações que serão aqui discutidas e que estão sendo implementadas. Contexto que envolve a formação dos alunos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da UFSM, o contexto escolar e o ambiente hospitalar.

Atuar no contexto hospitalar é ainda considerada uma nova área, distante dos âmbitos educacionais comuns, que assegura os direitos que todos possuem à educação, principalmente aqueles que, devido a uma enfermidade, precisam ficar ausentes da escola em virtude de sua hospitalização, conforme a Resolução nº. 41 de outubro de 1995, no item 9, o qual salienta o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Conforme Esteves (2008) este ramo surgiu na cidade de Paris da França por volta de 1935, onde deparou-se com a demanda de promover o atendimento educacional das crianças e adolescentes com doenças que as impediam de frequentar a escola, e se popularizou no fim da Segunda Guerra Mundial, com o fato de um grande número de educandos terem sido atingidos pelo conflito, logo estes necessitavam de atendimento especializado.

Já no Brasil de acordo com Lima e Paleologo (2018) surgiu o movimento na década de 50 na cidade do Rio de Janeiro na qual permanece atualmente com o atendimento a crianças hospitalizadas. Segundo Matos e Mugiatti (2007), existe no estado do Paraná, um projeto direcionado na área da educação e saúde, nomeado “Hospitalização Escolarizada”, que influenciou na implantação da Pedagogia Hospitalar no Brasil, com suporte das Secretarias da Educação e Saúde.

Com estas ações, o Ministério da Educação vê a necessidade de produzir um documento nesta área com o auxílio da Secretaria Especial, que contém estratégias e orientações para proporcionar a promoção do atendimento pedagógico em classes hospitalares.

O Brasil reconheceu a legislação por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, a Resolução nº. 41 de outubro e 1995, no item 9, o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar. Portanto, a legislação assegura aos educandos em situação hospitalar que sejam atendidos de acordo com suas especificidades.

O atendimento Pedagógico Hospitalar tem a responsabilidade e a obrigação de garantir apoio educacional não somente às crianças que têm transtornos do desenvolvimento, mas também às crianças e aos adolescentes que se encontram em

situações de riscos ao desenvolvimento físico, psíquico, imunológico, e que se encontram afastados do convívio social e escolar.

Em 2002, é promulgado outro documento intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo MEC (BRASIL, 2002), com o propósito específico de estruturar ações, políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares.

Compreende-se no âmbito desta proposta que, o objetivo do atendimento Pedagógico no contexto Hospitalar é defender o direito de toda criança e adolescente, lutando pelo respeito e cidadania, onde todos devem ter oportunidades iguais, buscando superar as dificuldades e possibilitar um ambiente propício para o aprendizado, em que busca integrar o doente em sua situação hospitalar.

É notório que os acadêmicos prepararam os conteúdos e, dentro do próprio hospital, realiza as atividades propostas de forma adequada a cada paciente, para que o fato de estarem hospitalizadas não seja ainda mais doloroso e acabe prejudicando tanto sua saúde quanto seus estudos.

A prática deste acadêmico se dá através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital.

Portanto o atendimento Pedagógico Hospitalar e seus segmentos têm grande importância no desenvolvimento da criança enferma, todavia, há um longo percurso a ser percorrido para que essa tarefa conquiste seu espaço e real conhecimento por toda a sociedade, é um ramo da educação que proporciona à criança e ao adolescente hospitalizado uma recuperação mais tranquila, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas.

Além disso, previne o fracasso escolar, que nesses casos, é gerado pelo afastamento da rotina escolar. Pretende integrar o doente no seu novo modo de vida tão rápido quanto possível dentro de um ambiente acolhedor e humanizado, mantendo contatos com o meio exterior privilegiando as suas relações sociais e reforçando os laços familiares promove um elo da criança ou do adolescente hospitalizado com o mundo que ficou fora do hospital.

Cabe nos perguntarmos como a Escola, o Hospital e os Cursos de Licenciatura atuam no atendimento pedagogia com crianças e adolescentes hospitalizados? Como

estes três espaços Escola, Hospital e Curso de Licenciatura podem contribuir com crianças e adolescentes em hospitalização? Partindo deste pressuposto o objetivo deste trabalho é discutir como o trabalho pedagógico de acompanhamentos das Crianças e adolescentes Hospitalizados do HUSM- RS poderá contribuir com a recuperação mais tranquila, através de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas, realizadas por alunas do Curso de Educação Especial da UFSM.

É notório que a escola, o hospital e a formação dos Licenciados podem agregar conhecimentos frente às ações previstas no projeto Institucional de Vivências, rompendo contextos institucionalizados através o apoio pedagógico lúdico que vem realizando desde junho de 2018 com crianças e adolescentes hospitalizados.

Este processo inicialmente nos reportara ao contexto que surgiu as inquietações que serão aqui discutidas, buscando responder questões que acompanham todo o processo de vivência: Na Escola? No Hospital? Na Formação do Licenciado? Estes são os três pilares bases da proposta das ações junto a Unidade do Centro de Tratamento de Crianças com câncer do Hospital Universitário de Santa Maria- RS.

Ao falarmos de crianças e adolescentes que estão hospitalizadas, sabemos que estamos mencionando sujeitos que estão em momento significativo de desenvolvimento humano, onde as atividades educativas e de convívio social está entre uma das ações mais afetadas neste processo. Entender qual o comprometimento da escola com estes sujeitos, é nossa primeira questão relevante. Ao pensarmos no contexto escolar, nos reportamos a um espaço com salas de aula, estudantes e professor, sem falar do quadro e filas.

Neste entendimento, Araújo (2008) nos ajuda a entender a escola como instituição educativa, assume o ensinar e aprender, atividades centrais na interlocução entre os referidos sujeitos; medeiam estes os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, bem como o espaço físico (comumente chamado de sala de aula), por meio dos quais se buscam perseguir objetivos e finalidades.

Nesta compreensão Silva (2008) colabora afirmando que a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção não se vincula a um espaço específico, uma vez que a aula, pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de sala retangular

com cadeiras e mesas dispostas, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor.

Portanto, acreditamos na educação como prática social voltada para a emancipação, onde os sujeitos são protagonistas do processo educativo, assim o apoio pedagógico, por nós realizado por meio de objetivos, conteúdos, procedimentos devidamente planejados, são necessários para nossa ação pois, como em qualquer outro espaço educativo, deseja-se alcançar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Entendemos que as ações pedagógicas não deve ter somente um caráter recreativo ou, meramente, humanitário, constitui-se de uma propostas realizada mediante diálogo nunca esquecendo dos princípios éticos da profissão do futuro Licenciado, para não “invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais” como mencionada Freire (1996).

A experiência possibilita ouvir os sujeitos e a família, conhecer as suas curiosidades, pois concordamos com Freire (1996) que é a curiosidade que faz “perguntar mais, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer”.

E quanto ao contexto do hospital? Conforme Ceccim (1999), para a criança e para o adolescente internado o hospital, representa um ambiente desconhecido, restrito das possibilidades do seu cotidiano como brincar, conviver com amigos e familiares. Nesta questão que o contexto hospitalar tem despertado interesse quando se trata de analisar e intervir nos possíveis efeitos sobre o processo do desenvolvimento e da aprendizagem.

Conforme o Ministério da Saúde (1997), o hospital é parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, inclusive domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação e de pesquisas em saúde.

Em relação às propostas educacionais oficiais do Ministério da Educação, à Pedagogia Hospitalar no Brasil encontramos como referência o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações.” (BRASIL, 2002).

Colaborando com esta proposta Masetti (2003) salienta que, a humanização no contexto hospitalar, acontece através de “boas misturas” do diálogo entre diferentes

atuações, em especial de sentir-se estar no espaço hospital, lidando com a fragilidade, onde todas as atuações convergem para saúde do paciente.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1995) garantem para esta parcela da população, “o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante a sua permanência hospitalar”.

Já o Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CBE, n. 2, (2001) institui normas para a educação de alunos com necessidades especiais em todas as suas etapas e modalidades e refere-se à classe hospitalar como “destinada a prover, mediante atendimento especializado, a educação de alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique na internação hospitalar ou atendimento ambulatorial”. Com base no entendimento exposto, surge o contexto da ação proposta.

De acordo com Projeto Político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (2018), o profissional “Como Professor de Educação Especial, o cursista terá competências para identificar as condições dos alunos da Educação Especial, valorizando a educação inclusiva.”.

Devendo flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de atuação e avaliando a eficácia do processo educativo.

“O diplomado necessitará dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda, o diplomado deverá ter competência para atuar como professor nos diferentes espaços, formais e não formais, de aprendizagem desenvolvendo práticas necessárias para o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, no caso da surdez e deficiência mental, sempre respeitando a condição de escolarização desses sujeitos.”

Assim mostraremos os contextos de ação em que desenvolvemos práticas pedagógicas através do apoio pertinente a realidade em questão.

2. Contexto Investigado: O CTCriaC do Hospital Universitário de Santa Maria

No Hospital Universitário de Santa Maria na Universidade Federal, através da Gerência de Ensino e Pesquisa/GEP tem as atividades de ensino, pesquisa e

extensão práticas no hospital. A existência do Projeto Institucional de Extensão em Ensino de atividades de ensino e aprendizagem prática nos serviços do HUSM, no projeto de Vivências, os alunos de várias áreas realizam suas atividades, com o acompanhamento de um profissional na área de interesse, contribuindo desta forma para formação dos acadêmicos e futuros profissionais.

Assim surge o Subprojeto EDUCA-AÇÃO-LÚDICA HOSPITALAR no primeiro semestre de 2018. O Projeto é estruturado mediante a coordenação de uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, professores e profissionais do serviço de Hemato- Oncologia – Unidade do Centro de Tratamento a Criança com Câncer CTcriaC e, o Núcleo de Educação permanente em Saúde do HUSM, sendo efetivado por cinco (5) acadêmicos voluntários do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM

O Subprojeto, pretende aperfeiçoar a aprendizagem dos acadêmicos do Curso de Licenciatura através do Apoio pedagógico Hospitalar, garantir a continuidade da escolarização das crianças\adolescentes em situação de internação no CTcriaC, contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta através do desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, de apoio pedagógico lúdico.

3. Diagnóstico da situação da atuação

As atividades de ensino e aprendizagem prática, de apoio pedagógico lúdico as crianças e adolescentes, busca garantir seu desenvolvimento, e contribuindo para a sua reinserção e adaptação no ambiente escolar após a alta. Essas atividades são desenvolvidas no o Serviço de Hemato-Oncologia do HUSM no Centro de Tratamento da Criança com Câncer (CTCriaC), que dispõe de equipe, constituída de médicos, profissionais de enfermagem, nutricionista e psicóloga e fisioterapeuta.

É uma unidade de internação de crianças e adultos jovens (0 a 20 anos) com leucemias, tumores sólidos e distúrbios hematológicos, que realiza assistência multiprofissional no diagnóstico, tratamento, manutenção e cuidados paliativos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos pacientes, reinserindo-os na vida social (trabalho, família, lazer, etc.).

A proposta visa assessorar crianças e jovens que não estão em condições de frequentar a escola. Sabemos do nosso papel neste contexto de atuação, pois

auxiliamos a criança/adolescente aluno para que dê continuidade aos estudos e assim não seja prejudicado devido à condição que se encontra.

Essas crianças/jovens vivem um momento difícil de sua vida e essa situação tende a alterar seu desenvolvimento, é nesse âmbito que os acadêmicos do curso de Pedagogia assumem um papel de agente transformador, de levar a esses pacientes atividades que proporcionem a continuação de sua aprendizagem com conteúdos escolares e lúdicos. Pois conforme Matos (2006) “A pedagogia hospitalar aponta, ainda mais um recurso contributivo para a cura. Favorece a associação do resgate, de forma multidisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania.”.

Segundo Fonseca (2018) ainda não se pode afirmar se esses serviços realmente já se concretizaram nos hospitais, mas vale ressaltar que mesmo com todas essas leis a favor da educação em hospitais, sua efetivação dependerá da disponibilidade dos hospitais, ou seja, se haverá espaço físico e o tipo de convênio.

Neste entendimento é que planejamos as atividades que serão ministradas e levamos em conta não só o ambiente (seja no leito ou sala conjunta de atendimento), mas o contexto do aluno, tendo em conta o nível de aprendizagem e faixa etária, na qual geralmente se diversifica nesses ambientes.

Já é notório que estejamos devidamente habilitados a trabalhar com a diversidade e diferentes experiências, para que assim possamos identificar as necessidades educacionais de cada paciente. Neste entendimento Pimenta (1997) destaca que o professor pode utilizar da ludicidade, possuindo roupas diferenciadas para não se assemelhar com o médico. Sua linguagem deve ser de maneira informal ao desempenhar seu trabalho.

Também concordamos com Matos e Mugiatti (2018) que ressaltam o valor da cooperação de equipes médicas, psicólogos e assistentes sociais para com o trabalho que estamos realizando professor, a fim de assegurar uma conciliação das situações problematizadas, alcançando níveis de melhorias tanto na saúde, quanto na aprendizagem.

Sabemos que poderemos utilizar vários métodos para propiciar a aprendizagem das crianças/adolescentes que se encontram na unidade, dentre elas o lúdico é o que utilizamos, por meio das brincadeiras, jogos, para que assim essas crianças/adolescentes/ pacientes exercitem sua criatividade e também sintam prazer em estudar.

Aqui trazemos os ensinamentos de Froebel (2001) que destaca a importância do brincar. A brincadeira é a atividade espiritual mais pura [...] ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... O Brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Já percebemos que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças, pois com esta prática elas estão desenvolvendo suas capacidades e possuir uma melhor qualidade de vida, como diz Froebel (2001) que o brincar é necessário e sério e que possibilita o aprimoramento da aprendizagem da criança.

Nossas ações pedagógicas têm um começo e fim no mesmo dia, já que em determinados casos, os pacientes podem ter alta, ou devido ao tratamento e cirurgias entre outras atividades da rotina do hospital. Já sabemos da importância de oferecer uma rotina mesmo que em alguns casos não seja possível sua efetivação.

Para isso é realizado um levantamento de dados sobre o paciente, como: sua idade, sua condição cognitiva e motora, para que possa ser trabalhada a possibilidade de brincar, manipular objetos, e o convívio social. Conforme Fonseca (2003), o professor é antes de tudo um mediador das interações da criança com o meio hospitalar.

4. Intervenção Proposta: a realização do apoio pedagógico hospitalizado

Através das ações de apoio pedagógico realizado, tem-se momentos que permite aperfeiçoar a aprendizagem complementar por meio de atividades prático-teóricas de forma lúdica, realizadas junto aos pacientes do Serviço de CTCriaC, viabilizando assim, mais uma forma de aprendizado complementar aos licenciados.

As práticas relacionadas às vivências extracurriculares no setor, viabilizam o acesso dos alunos/sujeitos/pacientes permitindo que os mesmos adquiram conhecimentos complementares sobre ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente em prol do processo de aprendizagem possibilitando que estes não percam os vínculos com a instituição escolar que frequenta.

Pode-se compreender que esta atuação possui fundamental relevância para as crianças/adolescentes/ pacientes que se encontram em situações hospitalares. Esta ação pedagógica trabalha além de questões voltadas à aprendizagem, como também necessita considerar a condição que estes se encontram, ou seja, é importante perceber estes sujeitos de maneira ampla, utilizando da interação e de momentos prazerosos para o melhor desenvolvimento dentro dos hospitais.

Procuramos construir um planejamento lúdico, onde o aluno participa, cria objetos, conta e ouve histórias. Não temos um tempo exato de atendimento para cada aluno, ficamos atentas aos sinais, muitas vezes no dia de quimioterapia eles ficam indispostos, uma atividade ou um tempo conversando já é suficiente. E há dias que acordam animados e ansiosos para aprender, onde o tempo passa voando e as 4 ou 5 atividades que preparamos não dão conta e recorremos as atividades extras como massa de modelar, ‘contação’ de histórias, pinturas com tinta, rodas de conversa, jogos com balões.



Figura 1 – Trabalhando com massa de modelar.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Como a maior parte do público que atendemos são crianças, é necessário um olhar especial para o ‘brincar’. Pensar e possibilitar momentos de brincadeiras sejam livres ou orientadas é essencial para que interajam com os colegas, sempre lembrando as limitações de cada um e mediando as brincadeiras para que sejam saudáveis e adequadas a todos. Normalmente nesses momentos contamos com a ajuda da família para nos movimentarmos até a sala de convivência, espaço onde

realizamos atividades para grupos maiores, e ajuda da equipe de enfermagem com a monitoração dos equipamentos.

Apesar do contexto no qual essas crianças e adolescentes estão inseridas, as dificuldades, as situações de tratamento em alguns casos é dolorosa, ainda assim é possível oferecer a esses pacientes uma forma de acompanhamento pedagógico de escolarização, respeitando os limites de cada uma, para que assim o tratamento seja menos doloroso possível, onde por intermédio dos acadêmicos da Licenciatura em pedagogia essas crianças e adolescentes ampliem seu desenvolvimento e a pedagogia hospitalar continue promovendo a aprendizagem nesses ambientes.

Neste aspecto, o propósito da Pedagogia Hospitalar está em propor um local que o conhecimento seja alcançado, de maneira que atenda a criança/adolescente, buscando integrar o doente na situação que se encontra.

As atividades realizadas não têm somente o intuito de distrair o aluno/ paciente de sua realidade, mas também de causar certos tipos de desenvolvimentos que são esperados para suas determinadas faixas etárias. Algumas das atividades realizadas e seus propósitos foram: Dia do Peter Pan, em que consistia na “contação” da específica história e posteriormente o aluno jogar um quebra-cabeça de mesmo tema e colorir e rasgar papéis coloridos em pequenos pedaços para colar e preencher o desenho do Peter Pan. Essa atividade contribuiu para aprimorar a motricidade fina; exercitar o raciocínio lógico e despertar a curiosidade do aluno.



Figura 2 - Colorindo o Peter Pan.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Também foi apresentado aos alunos o jogo “Safari”, que é um jogo de memória com o propósito de treinar a memória; a atenção e a paciência ao esperar a sua vez de jogar.



Figura 3 - Jogo Safari.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Bingo conhecendo os alimentos que consiste em cartelas semelhantes à de bingos, mas com imagens de alimentos (frutas, verduras e legumes) em que as frutas presentes na cartela são sorteadas por uma das graduandas e os alunos devem que marcar a fruta caso ela esteja presente e sua cartela. Esta atividade foi desenvolvida com a intenção de desenvolver a atenção; associar as imagens com as palavras; apresentar as frutas; legumes e verduras os alunos; proporcionar integração e socialização com as orientandas e com os demais participantes da atividade.

5. Resultados Preliminares Obtidos: o processo de formação/ ação/ hospitalar.

Compreendemos através das primeiras observações e inserções que é possível desenvolver atividades pedagógicas neste contexto, fugindo da ideia que seremos licenciados/ professores para atuarmos em sala de aula.

A utilização e desenvolvimento de práticas pedagógicas de acordo com a faixa etária dos alunos/sujeitos/pacientes, tendo como pressuposto o acompanhamento dos conteúdos escolares, levando em conta a realidade de cada sujeito também tem sido uma decisão adequada para os estudos no ambiente hospitalar.

O cenário é que não tenhamos disciplinas, atender às características específicas dos sujeitos/pacientes que em geral, não permanecem muito tempo no hospital, apresentam idades e níveis de aprendizagem muito diferenciados e, ainda, são oriundos de diferentes ambientes socioculturais.

É importante destacar a participação dos pais, e demais profissionais da equipe multidisciplinar que atua no hospital, quanto a presença dos acadêmicos no contexto hospitalar.

6. Contribuições para o contexto investigado e além do contexto hospitalar

É possível estudar no hospital, pois sujeitos/estudantes/pacientes hospitalizados são beneficiados por este projeto, e a legislação já lhes garante o acesso a este direito. Assim, é pertinente considerar os direitos que respaldam a criança hospitalizada, para então direcionar e auxiliar frente aos desafios encontrados, bem como, agregar meios que favoreçam um melhor desenvolvimento desse sujeito.

Sendo assim, é necessário ter um “olhar” humanizado frente a tais direitos, auxiliando em sua aplicação já é notório que o profissional que atua na Pedagogia hospitalar pode propor maneiras diferentes de mediar o saber entre os sujeitos que estão nestes contextos.

Dessa maneira será possível aprimorar as capacidades de cada ser, por meio do planejamento, bem como, da análise dos alunos que irá atender, considerando seu contexto e permitindo que a ludicidade tenha espaço neste ambiente. Atuamos na perceptiva de mediador entre a criança com o meio em que está inserido, procurando auxiliá-la de forma que ajude a desenvolver suas potencialidades.

Tal experiência possibilita que tenhamos um olhar voltado para novas possibilidades de atuação profissional. O projeto Institucional Vivências, no HUSM mediante o subprojeto Educa, Ação, Lúdica Hospitalar, e as intervenções de apoio Pedagógico Hospitalar vislumbra a expansão de ações na rotina institucional em outros espaços que vão além do CTcriaC onde se encontram crianças e adolescentes permanecendo no contexto hospitalar.

Com a concretização destas ações, os acadêmicos, futuros profissionais, poderão cumprir sua formação atuando em outro contexto não escolar de formação. Estas experiências envolvem princípios: Escolar, hospitalar e os da formação acadêmica através das vivências propostas neste contexto educativo.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis*. In.: VEIGA, Ilma P. (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº41/1995 de 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativa aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizado. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); Out 17; Seção 1:163/9-16320, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/ CBE, n. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica [Internet]. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso. 9 junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP; 2002.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41 de Outubro de 1995 (DOU 17/19/95). SOUZA et al. 91 ISSN: 1982-1123 Educere - Revista da Educação, v. 18, n. 1, p. 81-92, jan./jun. 2018 Carta da criança hospitalizada / Instituto de Apoio à Criança. Humanização dos serviços de atendimento à criança. Lisboa: IAC, 1998. 22 p. ISBN 972-8003-14-5.

CECCIM Ricardo B. *Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar*. Pátio. 1999.

ESTEVES, C. R. *Pedagogia Hospitalar: Um breve histórico*, 2008. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.s3.amazonaws.com/wpcontent/uploads/2013/06/HIST%C3%93RICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

FONSECA, E. S. *A situação brasileira do atendimento pedagógico—educacional hospitalar*.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100009. Acesso em: 25 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, F. W. A. *A educação do homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

LIMA, C. C. F. e PALEOLOGO, S. O. A. *Pedagogia Hospitalar: A importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças*. Disponível em: <<http://www.faceq.edu.br/efaceq/downloads/numero01/pedagogia%20hospitalar%20cristina%20cavallari.pdf>>. Acesso em: 21 set 2018.

MATOS, E. L. M. e MUGIATTI, M. M. T. F. *Pedagogia Hospitalar: A Humanização Integrando Educação e Saúde*. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2009.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Edileuza F. da. *A aula no contexto histórico*. In.: In.: VEIGA, Ilma P (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Pedagogia Noturno. Estrutura do Curso. Disponível ><http://pedagogia.noturno.ufsm.br/index.php#>Acesso: 9 de set 2018.

AS LIVES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (E.A. D).

Amanda Leal, Fabiana Tamae, Marilene Garcia, Pamela Franchi, Sirlei Aparecida dos Santos

RESUMO

O estudo investigou a comunicação síncrona *live* como estratégia didática, especificamente nos cursos de pedagogia e teologia modalidade ensino à distância (EaD) de uma Instituição Particular de São Paulo. Foi utilizado o Questionário Diagnóstico composto por perguntas fechadas e abertas e pesquisa piloto. Participaram 111 estudantes dos cursos de pedagogia e teologia EAD, representando mais de 80% dos matriculados. Os dados obtidos foram agrupados e cada um desses agrupamentos deu origem às categorias de análise, inspiradas em conceitos de desenvolvimento e mediação de Vygotsky (1989), Perrotti e Pieruccini (2008), entre outros. Os resultados preliminares indicam que as *lives* revelam-se importantes dispositivos de mediação e apropriação do conhecimento, potencializando o uso dos materiais assíncronos disponíveis em cursos EAD, fortalecendo o vínculo entre colegas, professores e a faculdade e possibilitando maior aprendizagem significativa para os estudantes.

Palavras-chave: ensino à distância; lives; mediação; aprendizagem.

1. Introdução

O Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade educacional que propicia a construção do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais. É um processo de ensino e aprendizagem em que professores e estudantes não estão no mesmo espaço físico, mas mantém conexão assíncrona, por meio das tecnologias. Atualmente, especialmente afetados pela pandemia de Covid-19 que atingiu o mundo e o Brasil há mais de dois anos, essa modalidade, que já vinha se expandindo, cresceu em ritmo vertiginoso, possibilitando interações virtuais cada vez mais presentes, mas em uma realidade marcada por desigualdades sociais, que também influenciam nas condições da alfabetização, do letramento, do acesso e da apropriação do conhecimento e claro das tecnologias digitais.

No atual cenário das discussões acadêmicas sobre a qualidade no Ensino Superior, especialmente na modalidade EaD, criou-se um espaço propício para estudar a construção do

conhecimento mediada pelas novas propostas de tecnologias síncronas, principalmente focadas no processo dialógico estabelecido entre professor e estudantes, vistos como favoráveis para a melhoria da qualidade do processo de formação inicial.

A estratégia didática *live*, oferecida pela Faculdade Messiânica de São Paulo (SP) desde 2019, é uma orientação pedagógica que pretende o uso dessa atividade como uma das possíveis ferramentas de mediação comunicativa, capaz de ampliar a interação virtual, por meio da presença síncrona de estudantes e professores, contribuindo para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Tal proposta inspira-se na ideia de que educação é diálogo e não simples transferência de saber, é encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação (Freire, 1977).

A proposta da estratégia didática *live* foi utilizada pelos docentes da instituição no período de 2019 a 2022 e despertou interesse no grupo de Projetos de Pesquisa Acadêmica e Estudos da Faculdade Messiânica – PPAEFM, composto por docentes e discentes.

Com base nas percepções dos estudantes, o estudo buscou responder às seguintes questões: De que forma os/as estudantes percebem a estratégia didática *live* utilizada nas aulas virtuais? As aulas foram eficientes como diferencial para ampliar a interação entre professor e estudante e estudante e estudante? E, ainda: melhoraram a construção do conhecimento e qualidade desses cursos de educação à distância (EaD)?

A investigação avaliativa, também buscou contribuir para a melhoria de práticas didáticas em cursos de educação à distância, ao propor questões investigativas sobre interação entre professor e estudante, estudante e estudante e possibilidades de construção de conhecimentos a partir da experiência das *lives*. Essa estrutura buscou contribuir com dados que auxiliem nas construções de reflexões teóricas que instruem a pesquisa e o planejamento dos cursos de formação superior.

5. Referencial teórico

Na concepção de Vygotsky (1988), é a partir do “outro” que o sujeito se constitui, então o “outro” torna-se elemento chave na constituição da subjetividade. O sujeito precisa de outros à sua volta, como também necessita de instrumentos e da própria natureza. Assim, ele é constituído socialmente e também produtor da sua existência. Colocada a importância do

“outro” como elemento constitutivo do sujeito, podemos apontar as estratégias didáticas propostas nos cursos à distância, objeto de pesquisa nesse estudo, como ponto central para destacar a importância do “outro” como elemento constitutivo nessa ação pedagógica proposta.

Considera-se que a presença deste “outro” esteve nas *lives*, permitiram que os estudantes pudessem experienciar de forma mais ampla as interações humanas em tempo real, porém em outros espaços físicos. Essas interações, mediadas, sobretudo pelos professores, abrem possibilidades de diálogos e favorecem o conhecimento que, por sua vez, ocorre nas interações sociais.

O papel do educador é fundamental na formação do indivíduo. Vygotsky (1989) afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1989, p.33)

Nesse sentido, reconhece-se a formação inicial como um momento fundamental no sentido de definir e contribuir para seu desenvolvimento psíquico. Daí a importância de se investir em boas propostas de pedagógicas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, especificamente nas formações iniciais, uma vez que “*Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem*” (VYGOTSKY, 1988, p.115).

Desta forma, pensar a educação nos seus cursos de formação inicial conclui-se que, qualquer situação de aprendizado com a qual o estudante se depara tem sempre uma relação com os conceitos que ele já formulou a partir das suas experiências de vida. Nas interações humanas, perpassa a relação com a cultura, envolvendo conhecimentos valores, formas de agir, pensar e sentir.

Torna-se evidente a importância desses espaços de formação inicial, uma vez que situações de atividade cognitivas geram motivações que podem contribuir para afetações de caráter de bem-estar ou de mal-estar. Isso porque a relação do indivíduo com o mundo não acontece de maneira direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos; para esta teoria a linguagem é o sistema simbólico básico de todas as culturas humanas, por se tratar de um meio de comunicação e, portanto, de interação social além de dar forma ao pensamento.

Assim, ao pesquisar sobre ensino à distância, e, sobretudo, investigar a respeito de estratégias didáticas *lives*, é para destacar a necessidade das interações no processo ensino e de aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do processo de apropriação do conhecimento. A referência às interações, e só vem comprovar a importância que o professor assume no processo da construção do conhecimento, ele será o mediador entre o ensino e a aprendizagem.

Tal como afirmam Perrotti e Pieruccini (2008), pesquisadores de processos de educação e informação na contemporaneidade:

“Os campos da Informação e da Educação constituíram-se buscando eficácia nos mecanismos de transmissão do saber. Em função disso, relegaram os mecanismos de recepção a posições secundárias nos processos de significação, definindo-os quase sempre como simples desdobramento mecânico e reflexo da transmissão. Na segunda parte do século passado, em função dos quadros histórico-culturais que emergiram pós segunda guerra mundial, tal direção começou, contudo, a ser questionada não só teoricamente, mas também na prática. (PERROTTI e PIERUCCINI, 2008, p. 53).

A teoria mais recente sobre mediação oferece, portanto, suporte para a compreensão da questão proposta.

Construção dos dados

Os componentes do Projeto de Pesquisa Acadêmica e Estudo da Faculdade Messiânica – PPAEFM realizou reuniões *on-line* com o grupo de projeto de pesquisa para o planejamento da avaliação, dos instrumentos de pesquisa existente; definição das formas de aplicação desses instrumentos, acertos técnicos para a aplicação estritamente *on-line*; discussão sobre as formas de tratamento dos dados coletados, para apresentação dos resultados e construção de observações, sugestões e comentários sobre o instrumento de pesquisa e o processo avaliativo.

Instrumentos de pesquisa

O procedimento metodológico de pesquisa utilizado foi o envio de questionários *on-line*, destinados aos estudantes dos cursos de pedagogia e teologia da Faculdade Messiânica. Esse instrumento foi desenvolvido de forma semiestruturada, com questões fechadas e abertas. Os questionários foram disponibilizados exclusivamente no Ambiente Virtual de Moodle da Faculdade Messiânica, portanto, acessível aos estudantes dos cursos de pedagogia e teologia.

O início da análise dos dados

Com as investigações propostas para a pesquisa, foi elaborado um questionário composto por duas partes, sendo que a parte I permitiu a busca da caracterização dos participantes, considerando a identificação do curso, semestre, conhecimento sobre 1ª graduação, razões para a escolha do curso, profissão, expectativa e atuação profissional, e a parte II, o objetivo de conduzir o processo de investigação dos principais assuntos abordados, sobre o uso da ferramenta de comunicação síncrona *live* como estratégia didática em cursos de educação à distância (EaD), a interação entre professor e estudante e estudante e estudante.

Como podemos observar no Quadro 1, de um total de 111 estudantes, 43 são do curso de pedagogia e 68 do curso de teologia

Quadro 1 : dispõe número de estudantes

Curso	Participante	%	Instrumento de pesquisa aplicado
Estudantes Pedagogia	43		Pesquisa on-line
Estudantes Teologia	68		Pesquisa on-line
Total	111	100%	Pesquisa on-line

Tabela 1 : Qual o seu curso

Curso	Participante
Pedagogia	38,7%
Teologia	61,3 %
Total	100 %

Com relação às expectativas do grupo após a conclusão no Curso de Graduação da Faculdade Messiânica, pode-se dizer que seis pessoas, apontaram que gostariam de ampliar seus conhecimentos e outras seis pessoas apontaram que a conclusão do curso representa a expectativa da realização do sonho do ensino superior, sendo que dois deles relataram que pretendem contribuir com ONGs, enquanto outros pretendem dar continuidade aos estudos e seguir na carreira acadêmica.

Todas as pessoas apresentaram planos para o futuro, demonstrando que querem de alguma maneira crescer profissionalmente, além de também almejarem melhores condições para suas vidas e de seus familiares.

As razões para escolha dos cursos apresentaram os seguintes dados: 68.5% apontaram conhecimento da filosofia messiânica (68.5%), qualidade do curso (9%) e desejo de conhecimento no ensino superior, processo seletivo e qualidade dos professores (12%)

Resultados preliminares da discussão

Parte II

Os resultados encontrados permitiram observar que a participação dos estudantes foi marcada pelo comprometimento na pesquisa avaliativa interna; a adesão foi estipulada em 80% para os estudantes do curso de pedagogia e 80% para o curso de teologia, num total de 111 alunos.

Na questão sobre a participação dos estudantes nas *lives* apontou que (50,5%) disseram que participam semanalmente; (36,9%) participam com pouca frequência e 10,8% não participam das *lives* oferecidas pela Faculdade Messiânica.

Os principais motivos para não participarem foram: 60,0% horário proposto para as *lives*; 32,5% conflito na agenda e trabalho e disponibilidade de tempo.

Nota-se, a partir das respostas dos estudantes, que 97,3% indicam que as *lives* contribuem para a realização de trabalhos da faculdade e para uma relação pedagógica de maior proximidade com docentes e outros estudantes.

Observa-se os seguintes motivos para essa favorável adesão: as *lives* se tornam um meio de tirar as dúvidas com os professores em relação a conteúdos, disciplinas, em relação ao material didático, sobre as atividades propostas na plataforma. Do mesmo modo, o encontro semanal com os professores e colegas proporciona uma interação coletiva, o que, conseqüentemente, promove trocas de experiências sobre o assunto discutido, bem como experiências enriquecendo e complementando o aprendizado, além da proximidade que se estabelece entre estudantes, professores e colegas e que também favorece para uma melhor relação, permitindo uma abertura para tratar de assuntos diversos que complementam o curso, como por exemplo, convites para outros cursos complementares, outras *lives* com profissionais da área, orientações sobre atividades que poderão acrescentar à formação.

As respostas indicam também que quando, por algum motivo, não conseguem participar das *lives*, já sentem uma certa insegurança com relação à compreensão do que está sendo solicitado nos trabalhos do curso e de suas próprias respostas.

Estudantes afirmam que nos encontros síncronos entre professores e colegas, ocorre o incentivo mútuo, quando estudantes ficam um pouco desanimados e muito cansados, as *lives*, as conversas “motivam e renovam as forças”. A supervisão dos professores em relação aos estudantes, nas *lives*, com a mediação e interação entre ambos, se torna uma forma do professor ter um olhar específico para cada estudante que participa, o que torna possível ao professor nortear e mediar auxílio para os estudantes.

Diante de todas as respostas, o que prevalece é a importância da interação que ocorre nas *lives* entre professores e estudantes e a diferença que faz nos cursos EAD. Verifica-se, a partir da *lives*, o interesse crescente dos estudantes em manter contato com ambientes que proporcionem atualizações de conhecimentos, tais como: outras *lives* indicadas pelos professores e colegas, clube de leituras, semana da pedagogia, apreciação de outros conteúdos relacionados ao curso de pedagogia, fóruns, curso de extensão, congressos, simulação no ENADE, grupo de pesquisa, espiritualidade e saúde.

Observa-se que apenas (18,9%) dos estudantes responderam que conhecem outra faculdade que também oferece aulas *lives* como proposta didática em cursos de educação à distância. Os resultados revelaram que (62,2%) dos respondentes consideram a estratégia didática *lives* muito importante para a formação de estudantes no curso de educação à distância e 35,9 % avaliaram a *live* como um bom momento para tirar dúvidas concernentes às propostas de atividades e outras mais.

Nota-se que a estratégia didática “*lives*” é reconhecida pelos estudantes como relevante para a formação dos estudantes, além de um espaço oportuno para tirar dúvidas sobre as atividades. E ainda observa-se que alternativas que apontavam expressões como: pouco importante para a formação de estudantes no curso de educação à distância, desnecessário para a formação de estudantes no curso de educação à distância ou mesmo não conhecer a atividade não foram indicadas por nenhum dos respondentes.

Isso reforça a importância da proposta teórica e prática da estratégia didática *live* como meio de interação de ensino e aprendizagem em cursos de educação à distância. Os índices acima da média atribuídos pelos estudantes na avaliação que fizeram sobre a Estratégia didática

“lives” como geradora de diferenciais de qualidade nos cursos de educação à distância, considerando a escala de 1 a 5, conforme dados a seguir:

- incentivar a participação, discussão e expressão de ideias nas aulas, esclarecer dúvidas de estudantes durante as aulas e ampliar a interação professor e estudante (5,0);
- propiciar diferenciais de qualidade nos cursos EaD, promover a construção do conhecimento no Curso de Graduação e contribuir para melhoria da formação. (4.9);
- articular teoria e prática (4,8);
- Compartilhar com os professores o que você aprende no Curso e Compartilhar com os colegas o que você aprende no decorrer do Curso (4.7).

Nota-se a nota máxima em alguns quesitos como: Incentivar a participação, discussão e expressão de ideias nas aulas; esclarecer dúvidas dos estudantes durante as aulas; contribuir para melhoria da formação e ampliar interação estudante e estudante.

As situações que facilitam a relação desses alunos com a proposta estratégia didática *lives* nos Cursos de Graduação aparecem relacionados com as questões como entender melhor os conteúdos didáticos (tanto vídeos como livros) (33,3%); bom momento para esclarecer dúvidas (25,2%) e ambiente descontraído que favorece minha comunicação (me sinto seguro (a) para perguntar e opinar) (25,2%).

Por outro lado, as situações que dificultam surgem com: dificuldade com o horário das lives (42,3%); outras dificuldades (26,1%) descritas no decorrer da pesquisa e dificuldade com a internet (12,6%).

Considerações

Percebe-se que as *lives* contribuem muito no entendimento do material didático, não que os mesmos sejam complexos demais, mas o recurso proporciona ao estudante um melhor aprofundamento no tema estudado, isso é comprovado nos exemplos disponibilizados pelos estudantes. Ao perguntar se as *lives* contribuem para a melhor compreensão dos estudantes com relação aos conteúdos do material didático disponíveis na plataforma (livro e videoaulas), a maioria afirma que se sentem mais seguros com o apoio das *lives*, pois a mesma é muito útil para solucionar dúvidas sobre algo visto ou lido no material didático.

Outra influência positivamente relevante destacada pelos estudantes, é que as *lives* despertam o interesse pela leitura, pois, muitas indicações de leituras feitas pelos

professores complementam o conteúdo estudado. A maioria dos registros também indicam a oportunidade da *live* como espaço relevante para a apropriação do conhecimento, pois possibilita observações e considerações das dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa retoma a importância dos estudos de Vygotsky (1998) que ressaltam que o professor tem muita influência no desenvolvimento da aprendizagem, pois se apresenta como mediador na ação pedagógica, que resultará em aprendizagem. As *lives* em cursos EAD emergem, portanto, como estratégia didática de vital importância para o desenvolvimento dos estudantes e seu aprendizado, levando-os a interagir com o meio (professores e colegas) no processo de construção do conhecimento, elaborado a partir das trocas sociais.

Referências

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 96 p.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G, FUJINO, A. NORONHA, D. P. (org.) *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2007. p. 46-97. Disponível: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/Infoeducacao.pdf> Acesso em 28 de julho de 2021

VIGOTSKI, L. S., *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 1989.

_____; Luria, A R.; Leontiev, A .N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. trad. Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ESCOLA REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Abadia dos Santos Mendonça¹

RESUMO

Este artigo é uma discussão a respeito da escola regular e a educação especial e a formação de professores que atuam dentro dela. Sendo a educação especial descrita pela LDB 9394/96 descrita como uma modalidade de educação que congrega os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação dentro da escola regular em salas de aulas comum junto com os estudantes representativos da normalidade. A partir daí, é necessário que tenhamos profissionais com formação adequada para gerir uma sala de aula e desenvolver um processo ensino-aprendizagem que favoreça a todos. Desta feita esta investigação científica desenvolvida por pesquisa bibliográfica tem como objetivos: identificar e discutir a educação especial e inclusiva e a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade educacional. É importante destacar a formação de professores para atuarem nesse ambiente escolar importante e acolhedor para todos os estudantes. Embora os cursos de licenciaturas já possuam em suas grades curriculares, disciplinas que contemplam a educação especial, vale salientar que a formação em exercício é um diferencial para aqueles docentes que desejam incluir de fato, alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação.

Palavras-chave: Educação Especial, Escola Regular, Escola Inclusiva, Formação de Professores,

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de educação descrita pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBN) – 9394/96 e dedicada a todos os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidade e Superdotação (AH/SD) dentro da escola regular de qualquer nível escolar, isto é, desde a educação infantil ate a graduação e pós-graduação.

Anteriormente a LDB, a Constituição Federal de 1988, já há artigos dedicados ao fato do recebimento dos alunos com deficiências, TEA e AH/SD nas escolas comuns do sistema escolar brasileiro, como mostra o Art.205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da

¹ Secretaria de Educação do Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), Especialista do Centro de Referência da Educação Especial e Inclusiva (CREI). E-mail: ana_abadia@yahoo.com.br

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no inciso III [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p).

Além a LDB vigente há também respaldo legal em outras leis que compõem a legislação brasileira para a educação especial e inclusiva no Brasil. Ela possui um Capítulo totalmente para a Educação Especial onde estão respaldadas a educação especial e inclusiva e a formação de professores, entre outras referências.

No Art. 58 ela coloca a definição de educação especial assim: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, sp).

Nos parágrafos 1º, 2º e 3º deste artigo, ainda complementa a informação anterior colocando a Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de suprir as “as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, s/p) e também como forma de suprir as dificuldades encontradas por estes alunos no acompanhamento da sala de aula regular e fecha este Artigo dizendo que a educação especial deve acontecer “a partir do tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, s/p), como é o “dever constitucional do Estado” (BRASIL, 1996, s/).

Quanto aos docentes, a LDB 9394/96 no inciso III do Art. 59 III coloca que haverá “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s/p).

Mais adiante no Título “Dos Profissionais da Educação”, a então LDB coloca em seu texto, especialmente no Art. Art. 61 que a formação de profissionais da educação, deve acontecer

[...] de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, s/p).

Falando da formação dos professores para atuar junto aos alunos com deficiências, TEA e AH/SD na sala de aula da escola regular de acontecer segundo o Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s/p).

Continuando a LDB 9394/96 ainda fala no seu texto em Artigos seguintes dos cursos de formação de professores, que deverão estar alinhados a esta Lei e ainda mais, formar professores para atuar a partir da educação infantil para atuar junto à demanda da educação especial e inclusiva. Nos incisos II e III do art. 63, ela cita:

- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, s/p).

A Lei é clara quando especifica os cursos de formação continuada para os professores, e a formação pedagógica para aqueles que querem atuar junto às escolas como docentes. Na primeira afirmação, essa formação continuada em serviço é importante, porque muitos docentes já fizeram sua graduação a mais tempo e então é uma oportunidade de estar em conexão com a educação especial e inclusiva, quando da matrícula de alunos com deficiências, TEA e Ah/SD na sua sala de aula.

Assim sendo, esta investigação científica de caráter bibliográfico trata da educação especial e inclusiva a formação de professores para atuarem na sala de aula da escola regular e tem como objetivos, identificar e discutir a educação especial e inclusiva e a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade educacional.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação especial e a inclusiva acontecem dentro da sala de aula regular de qualquer escola comum seja ela pública, privada ou filantrópica. São amparadas por uma legislação própria que demandam uma tomada de decisão dos envolvidos para que os alunos com deficiências, TEA e AH/SD participem das atividades diárias da sala de aula e são escolarizados.

A Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), através do documento Política Nacional de Educação Especial que rege oficialmente os serviços públicos nesta área, considera a Educação Especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP,1994, p.17).

Sob o nível de análise de vinculação com o sistema educacional, esta definição considera inicialmente a Educação Especial como um “instrumento de intervenção”, como um processo que pretende modificar o estado do desenvolvimento de seus usuários.

Mazzota (1996) define a Educação Especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p.11).

Para este autor, o mínimo ao que os educandos especiais teriam direito seria ao conjunto de serviços de educação comum, podendo este ser apoiado, suplementado ou substituído por um conjunto de recursos e serviços organizados visando garantir a apropriação dos conteúdos escolares formais.

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006).

Mantoan (2006) ainda ressalta que desse modo, a inclusão implica mudanças; questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006). O termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola.

Mas, acima de tudo, é necessário que se entenda que a escola tem a tarefa de ensinar aos alunos a compartilharem o saber, os sentidos das coisas, as emoções; a discutir e a trocar experiências e pontos de vista.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, as escolas de nível superior tem se envolvido mais na formação de professores para atuarem na escola especial e inclusiva levando em consideração um aumento significativo de alunos com deficiências, TEA e AH/SD matriculados na escola regular. Também se deve considerar que há várias leis que tornam obrigatório a escolarização destes alunos na escola comum.

Merece destaque aqui, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, evidenciando as exigências para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (MEC, 2000).

Buscando uma educação para todos de modo igualitário e de boa qualidade, o processo inclusivo dentro das escolas regulares precisa dar ênfase ao respeito à diversidade dos educandos. Nesse sentido é que a formação de professores para atuarem nestas instituições escolares se faz importante. Daí a necessidade de currículos adequados voltados para esta finalidade com a preparação dos profissionais e educadores envolvidos no contexto educacional.

Medeiros (2009, p. 29) é categórico em dizer que a formação de professores é um processo que envolve tanto conhecimento teórico como conhecimento prático:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

A formação de professores para atuação na escola regular precisa além de seus conhecimentos teóricos e práticos necessita urgentemente de mudança de postura para com seus futuros professores, na perspectiva de formar docentes com formação especial e inclusiva para desenvolver bem sua docência junto aos alunos com deficiências, TEA e AH/SD.

Poker (2003, p.41) afirma que:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

Além disso, abordar a formação de professores na perspectiva do ensino inclusivo, é importante investigar os aspectos que motivam o professor a participar de programas de formação continuada e, de que maneira, tais motivações e expectativas, interferem na sua prática pedagógica. Essa questão se torna ainda mais pertinente se considerarmos que, de maneira geral, o professor que atua na rede pública ou particular não se sente preparado para atuar na perspectiva da educação inclusiva (POKER, 2003; MARTINS, 2006).

O déficit na formação dos professores que atuam em sala comum com estudantes deficientes, TEA e AH/SD é um agravante que coloca a educação inclusiva em cheque e colabora para que outros alunos da sala de aula da escola regular não aprendem também.

Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar de fato envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110).

O que se constata perante o quadro apresentado é o discurso que aponta para o despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito por parte dos pais e dos estudantes que não são atendidos em suas necessidades. Tal situação indica também o despreparo dos professores diante da diversidade que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão.

Para que a aprendizagem se efetive de fato, Carvalho (2004) sugere aos professores que atuam na educação inclusiva a imediata necessidade de remover barreiras contra o alunado da educação especial, para que todos possam ser escolarizados de acordo com o potencial de cada um. A adaptação Curricular é uma atividade metodológica importante para o sucesso da aprendizagem deste alunado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais define Adaptação Curricular como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os estudantes aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos estudantes na escola" (BRASIL, 1999, p. 15).

Tendo em vista a compressão da necessidade da adaptação curricular aos estudantes com deficiências, TEA e AH/SD, o professor precisa refletir sobre alguns aspectos: o currículo

proposto e os conteúdos existentes e seus objetivos. Para tanto, isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade e com o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um importante quesito que deve ser levado em consideração no processo inclusivo. Ela precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo (PIMENTEL, 2012).

Numa formação de professores para a educação inclusiva, os cursos de licenciaturas precisam estar em sintonia com os diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que o alunado da educação inclusiva é heterogêneo e diversificado e tem os mesmos direitos de aprendizagem dos demais estudantes da sala de aula regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola regular é considerada o melhor lugar para que os estudantes com deficiências, TEA e AH/SD possam concretizar sua escolarização. Isso se deve porque é nela que existem todas as possibilidades de aprendizagem que se fazem necessário para a formação desse alunado.

A inclusão escolar é a possibilidade que estava faltando para o alunado da educação especial concretizar seus anseios e despertarem para uma vida direcionada a um futuro de formação escolar, seja ela até o ensino médio e quem sabe até uma formação em nível superior.

Sendo assim, a formação de professores para ocupar as vagas do magistério na escola regular é fundamental e precisa começar nos cursos de licenciaturas. Nestes cursos de formação docente, o aluno que está sendo preparado para atuar no futuro em uma unidade escolar também deve ter orientações substanciais para quando se formar com professores, continuar buscando cursos de formação continuada, para que possam estar sempre em contato com as novas pesquisas e assim poder desenvolver sua docência de maneira que todos possam aprender na sala de aula.

Contudo, sabe-se que ainda existe um déficit de professores com formação adequada para atuarem com a inclusão de alunos com deficiências, TEA e AH/SD nas escolas regulares. Muitos destes docentes ainda não acreditam na inclusão escolar desse alunado e por isso não se preocupam em adquirir formação adequada para exercer sua função como docente de maneira que possa alcançar todos os alunos na sala de aula da escola regular, atingindo também o alunado da educação especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 27 de jul. de 2022.

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

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação de Professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MEDEIROS, Casemiro. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: O DESENVOLVIMENTO DAS SENSIBILIDADES COGNITIVAS EM UMA TRAMA DE RELAÇÕES.

Prof^a. Dr^a. Ana Marcia Akauí Moreira¹

RESUMO

Acreditando que a Arte pode resignificar o sentido da vida perguntamos: a arte é uma representação ou uma potência diante do ensino/aprendizagem? Esse artigo crítico/reflexivo intenciona compreender o movimento dialético das Artes na educação formal com relação ao desenvolvimento das sensibilidades cognitivas por meio da formação do professor de Artes Visuais. As reflexões sobre o caráter transformador da arte na formação humana e os estudos ancorados na consciência da materialidade dos objetos produzidos em ambientes de formação e sobre a sua produção, auxiliaram na busca por entender e extrapolar os estudos evidenciados nesse artigo, propondo possibilidades de uma nova trama de relações construídas sobre saberes e fazeres envolvendo as representações e/ou as potências na e para a formação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores de Artes Visuais; Ensino das artes; Desenvolvimento das sensibilidades cognitivas; Potência da arte; Representações da arte.

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre o ensino das artes nas escolas e sobre o processo desse ensino/aprendizagem, relacionados à pesquisa científica, aparentemente antagônica, parto da premissa de que a Arte desenvolvida na educação básica não é a mesma criada pelo artista (profissional), porém se assemelham no processo de desenvolvimento da criatividade e da expressividade. Partindo desse pensamento entendemos que o professor de Artes não precisa ser artista (o artista/professor) para dar aulas de Artes e sim ser um professor que é criador. Por tais razões, a investigação sobre o ensino das artes na educação, na qual o conhecimento é um processo de construção de identidades, leva-me a pensar sobre a Arte como possibilidade de desenvolvimento humano na ótica de quem a ensina/aprendendo (professor) e na de quem aprende/ensinando (estudante).

¹ Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP.

A princípio busquei em Theodor W. Adorno (1937-1969) e Walter Benjamin (1892-1940) reflexões sobre a importância das Artes nas relações entre cultura e sociedade, questionando se a arte é uma representação ou uma potência (eixo de desenvolvimento do artigo) diante de seu ensino.

Walter Benjamin (2019) no ensaio “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” faz uma crítica à perda de sentido da obra original quando se reproduz fora de um contexto histórico, que está de alguma forma, associado ao artesanato e a cópia, descontextualizando o conteúdo e a expansão do processo criativo que, ainda hoje, impacta o campo das Artes nas escolas de educação básica, na qual a transmissão de conhecimentos sem base científica, histórica e socioeconômica, se faz presente.

Esse artigo tem como intenção ir além da denúncia da simples reprodução cultural – presentes na racionalidade da civilização ocidental – com questionamentos mais abrangentes sobre o sentido dessas reproduções descontextualizadas do ponto de vista histórico/social e da ideologia do progresso que, de forma dialética creditam no potencial criativo e histórico das classes oprimidas, a promoção de transformações sociais, que, podem estar associadas às representações europeias e norte-americanas.

Penso que o peso que a ideologia do consumo exerce sobre a formação de sujeitos, obscurece, na educação, o seu desenvolvimento emancipatório e nesse sentido, a educação parece enfrentar uma contradição, pois, se por um lado, precisa ensinar sujeitos adaptando-os ao mundo existente reproduzido, por outro lado, trata de uma educação que necessita questionar a realidade produzida por sujeitos em situações concretas, cotidianas.

A este respeito, concordo com Adorno (1995) em considerar o enfrentamento desta contradição mais urgente do que sua superação. A influência da ideologia de consumo na educação, utilizando das mídias visuais, transformou (e vem transformando) comportamentos e pensamentos voltados para um mercado capitalista influenciando a educação formal que, historicamente vem obscurecendo o desenvolvimento do ensino de Artes nas escolas, comprovada pelos instrumentos (métodos) e intenções, estampados nas políticas educacionais hegemônicas vigentes.

Com base em críticas feitas desde a Escola de Frankfurt – e mais enfaticamente por W. Benjamin – podemos afirmar que o entrelaçamento da cultura com a dominação social, com a indústria cultural (presentes no repertório escolar e evidenciada pela carência de apropriação e recriação de conhecimentos acumulados historicamente) e as experiências com processos artísticos, criadores, críticos, divergentes, libertadores – que desde a formação dos professores – podem comprometer a autonomia intelectual (BARBOSA, 2011).

Reconheço a complexidade do ensino de Artes em relação às subjetividades, ainda mais quando a arte é abordada como linguagem escolar porque, muitas vezes por insuficiência formativa, o ensino desestimula, tanto o professor como o estudante, pela ilusão de que irão expandir seus conhecimentos, mas que ao relacionar-se com o universo artístico e seu cotidiano, podem acabar provocando limitações na compreensão de entender o papel das artes para e no mundo, comprometendo a construção de uma educação teórica, prática, histórico e crítica. Este contexto não considera a relevância das sensibilidades cognitivas presente no profissional das Artes, seja ele professor/criado, seja ele o professor e artista.

Isto posto, refletir sobre o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas como veículo de ensino e aprendizagem, na atuação dos professores de Artes Visuais, é primordial, pois acredito que a percepção, a criatividade e a expressividade são qualidades que podem ser desenvolvidas numa trama de relações (humana, educacional, política e social) por meio da visão, do olfato, do tato, da escuta, do paladar e de seus desdobramentos, contrapondo-se à representação relacionada a recursos sedutores (distração) e acreditando na potência da Arte com a finalidade de conscientizar, libertar, emancipar e criar transformando a cultura, o direito, a ética e a estética.

O conceito de cognição proposto aqui envolve aspectos etimológicos e contemporâneos. No etimológico temos a ideia do como saber, conhecer, que tem sua origem no latim *noscere*, associado ao prefixo *com*. Em poucas palavras, “conhecer junto”. Já na contemporaneidade, em qualquer dicionário da língua portuguesa a palavra cognição significa aquisição de conhecimento, capacidade de discernir. Transcendendo ambos os sentidos, compreendo que o desenvolvimento da sensibilidade cognitiva, mistura o sentido em latim e o sentido contemporâneo: conhecer e perceber que o desenvolvimento dos sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição) são ferramentas que se aprimoram em coletividade. Em outras palavras, a sensibilidade cognitiva abarca o modo como percebemos, aprendemos e pensamos o mundo sobre toda forma de arte captada e desenvolvida por meio dos sentidos.

Acreditando que ainda hoje estamos aquém dessa evolução crítica e reflexiva sobre o ensino das Artes, os sistemas de ensino-aprendizagem, ao longo dos anos sofreu e sofre com o processo desencadeado por um sistema neoliberal que adentra nas Políticas Educacionais promovendo a precariedade de subsídios e informações superficiais (FREITAS, 2018). Portanto, ter consciência dessa intencionalidade (hegemônica) na formação de professores de Arte é de fundamental importância para as pesquisas no campo da educação.

O DESENVOLVIMENTO DAS SENSIBILIDADES COGNITIVAS.

Quanto mais se conhece o mundo pelo universo das linguagens mais se ampliam as formas de comunicação, criando significados pessoais e diferentes a cada transmissão de suas manifestações (BARBOSA, 2013), sendo as Artes uma das vias de acesso potencializador.

Acredito que as linguagens da Arte só podem ser trabalhadas quando as sensibilidades cognitivas (os sentidos) são adotadas como ponto de partida para a introdução do ensino das Artes na educação básica. Nesta linha de pensamento aceito como legítima a ideia de Steiner (1997b) ao dizer que os cinco sentidos (sensibilidades cognitivas) são ampliados para 12 e dividem-se em três partes de desenvolvimento do corpo, denominados de extratos inferior, médio e superior:

1 - O extrato inferior refere-se às percepções a partir do interior do corpo e se organizam em quatro sentidos: **o sentido do tato**: noção individual de cada um; **o sentido da vida**: sensação de estarmos no corpo; **o sentido do movimento**: sensação do próprio movimento; **o sentido de equilíbrio**: percepção do deslocamento do corpo no espaço atribuído pelo sentido do equilíbrio.

2 – Os extratos médios (exteriores) são as janelas do interior para perceber a natureza: **o olfato**: o cheiro é veiculado pelo elemento AR; **o gosto ou paladar**: revelação das características das substâncias a medida em que elas estão dissolvidas na ÁGUA (saliva); **a visão**: um sentido complexo. Os elementos da TERRA permitem ao nosso eu entrar em contacto com a luz do mundo; **o sentido térmico**: o equilíbrio entre o CALOR interno e o externo.

3 - Os extratos superiores (interior e exterior) são as janelas interiores para se perceber o outro ser humano: **o sentido da audição**: percebemos que cada elemento da natureza possui o seu próprio som; **o sentido da palavra**: a concreta essência conceitual do pensamento humano; **o sentido do pensar**: o que nos permite sentir o homem como um ser dotado da qualidade de formar conceitos a respeito do viver e vivenciar os conceitos da sua própria existência; **o sentido do Eu**: o sentimento em relação ao outro, sentindo-o como a nós mesmos.

Steiner (1997a) mostrou, que os sentidos extrapolam as noções estabelecidas de apenas cinco sensações e que no desenvolvimento humano há outros que se entrelaçam numa trama de relações construindo o ensino/aprendizagem no sentido amplo da vida.

Abordar os cinco sentidos e seus desdobramentos da visibilidade à trama das sensibilidades cognitivas como o olfato que tem ligação com o ar e está relacionado com o paladar, com o sentido térmico, pois respiramos também as temperaturas; o tato que se relaciona com os sentidos do corpo, do movimento e da vida; a audição que se relaciona com a palavra, o pensar, a escuta do corpo e assim por diante,

demonstra qualidades sensíveis da própria comunicação humana diretamente ligada à percepção, a criatividade e a expressão. Quanto mais a desenvolvemos, mais repertórios podemos adquirir.

Nesse aspecto, Ostrower (1986, p. 11) ao afirmar que “a consciência e a sensibilidade das pessoas fazem parte de sua herança biológica”, me leva a crer que a criatividade, assim como a expressividade, ao ser estimulada e desenvolvida, necessita encontrar ou buscar algo que conduza os sujeitos a sentir e, a partir disso, perceber que existem caminhos novos a percorrer em busca de conhecimentos, como um ciclo que não se esgota (conhecer, sentir, criar).

Ostrower (1986) facilita o entendimento sobre o conceito de criatividade intrinsecamente ligado ao desenvolvimento dos sentidos, possibilitando perceber que a criatividade necessita de estímulo no processo formativo e no próprio cotidiano do sujeito. Para a autora, “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida”. (OSTROWER, 1986, p.5).

No entanto, compreendo também que a vida cotidiana do homem contemporâneo não lhe dá tempo para perceber a grandiosidade que existe em seus próprios sentidos, criações, sensações e a relação direta de desenvolvimento que poderia ser estimulada por meio das Artes. Nesse sentido, sendo um desenvolvimento pessoal e ao mesmo tempo coletivo, posso afirmar que a Arte resignifica o sentido da vida e, nessa definição, questionar: a Arte é uma representação ou uma potência diante do ensino/aprendizagem?

Como representação, em minha concepção a Arte pode ter somente o poder de distrair em seu sentido lato (separar, dividir) na qual os sujeitos envolvidos com a promoção da distração, desenvolvem uma comunidade social/econômica e cultural (civilização do espetáculo) em que a “linguagem do espetáculo é constituída de sinais da produção reinante, que são ao mesmo tempo a finalidade última dessa produção” (DEBORD, 2017, p.15). Portanto, o ensino das artes sendo representação, bloqueia o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da expressividade dos sujeitos sociais.

Na perspectiva da potência, entendo que a Arte tem o poder de fazer do mundo uma poesia e o seu papel é estimular e desenvolver a sensibilidade e os desejos humanos com a finalidade de libertar, emancipar e criar, de nos fazer surpreender diante das maravilhas e das desgraças do mundo, que, na perspectiva de Morin (2017, p.44), é de “revelar a universalidade da condição humana ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo espaço”, alterando a tradução da realidade ao favorecer o enriquecimento e a exteriorização de sentimentos, sem condicionamentos.

Desta forma, o ensino das Artes desenvolvido na educação básica necessita ser repensado, pesquisado e proposto entendendo que a importância do desenvolvimento das sensibilidades cognitivas que envolvem a criatividade e a expressividade, mas não só, é a base de uma construção humana autônoma e emancipadora como um direito ao processo contínuo de observação do mundo.

Ainda sobre a comunicação e seus sentidos, Eisner (2008) cuja base epistemológica dos seus estudos parte das raízes da cultura cognitiva e da vivência experienciada com as artes, trabalhou com o conceito da circulação de experiências e de ideias por meio da Arte na Educação - o que contribui para o desenvolvimento do sujeito como um todo. O autor reflete sobre a infinita disposição de associação focando na exploração e não somente no receber passivo, na surpresa e não no controle, valorizando o “tornar-se e não o ser, o processo e não o acabado” (EISNER, 2008, p.13).

Partindo da pergunta: o que pode a escola aprender com as Artes? o autor nos permite refletir sobre a experiência que esse campo do conhecimento proporciona na exploração das emoções e dos sentidos, trazendo à superfície ideais e desafios que os professores podem explorar, refinando as sensibilidades edificando o trabalho que a Arte traz para melhor compreender o sentido da vida.

Na mesma linha de Eisner (2008), a abordagem que Read (2013) faz na obra a Educação Através da Arte, deixa claro que o objetivo geral da educação é propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano. Por isso, um dos conceitos que o autor pesquisou foi a educação da sensibilidade estética desenvolvida pelos sentidos. Na análise do autor, a evolução humana só acontece quando “esses sentidos são elevados a uma relação harmoniosa com o mundo externo, constituindo uma personalidade integrada entre o mundo do homem e o mundo das coisas” (READ, 2013, p.8).

As percepções, tanto de Eisner (2008) como de Read (2013) me auxiliaram a entender que o caminho para o desenvolvimento das sensibilidades cognitivas mostra-se numa trama de possibilidades num mundo mais rico pela troca de conhecimentos, por perceber a beleza, a boniteza de que tanto fala Paulo Freire (1996) intrínseca às coisas do nosso cotidiano e da interação plena consigo próprio e com o outro em comunhão no e com o mundo.

REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO EM SEUS VARIADOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO.

Tornou-se senso comum considerar que no mundo de hoje os sentidos e o tempo para reflexão sobre a importância da exploração dos conhecimentos em seus variados processos de construção, estão se perdendo. Entendo que é lícito afirmar que existe uma ânsia em transmutar, por conta da necessidade intrínseca que o homem tem de fugir dos padrões hegemônicos estabelecidos pela sociedade, de sair

do mundo cotidiano e de sonhar com algo novo, vivendo novos contextos. Ao perceber a ânsia de sonhos e utopias das situações novas, em um mundo praticista, percebemos que a Arte, como forma de transmutação, é mais que necessária.

Ao longo da história a idealização da Arte, de certa maneira, deu sentido para a desordem das sensações humanas e a experiência do olhar sentiu (acredito que inconscientemente) a necessidade de se organizar dentro de um limite formal pré-estabelecido.

Essa sensação quando relacionada à ideologia neoclássica da Arte (existente até hoje), me fez entender a eficácia da dependência sobre o desenvolvimento humano, acreditando, assim como bem colocou Chauí que depende, “justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social” (CHAUÍ, 2016, p.245), permito-me afirmar que o período neoclássico (final do século XIX e começo do século XX) se desenvolveu, criando padrões para sustentar uma ideologia burguesa da época.

A obra de Arte, no início do século XX, passou a ser um objeto-sujeito que emanava uma série de sinais, de dados, de elementos captados pelo intercâmbio entre o homem e a obra, e nos ensinou mais do que a própria história contada. Sabíamos e víamos, porém não objetivávamos.

A transmutação de pensamentos a partir das manifestações artísticas do começo do século XX, que não alcançou a maioria da população e “sem perceber” perdeu sua potência no sentido desse novo contexto histórico e a complexidade a ser explorada e desenvolvida na educação, tanto para o conhecimento como para a formação e afirmação da força de outra cultura.

Considero pertinente ressaltar, que até os dias atuais, os meios de comunicação e dominação norte-americano seguem interpretando a Arte em seu potencial transformador, estimulando mais e mais o entretenimento, a distração (representações) e o mercado econômico, promovendo-a com um sentido compensatório, em especial para os países periféricos como o Brasil. Porém, a Arte traz reflexões mais amplas do que somente o preenchimento de um vazio de sentido compensatório, ela consegue atender à necessidade de criar, fixar significados e compreender o seu entorno.

Portanto, ao afirmar a dominação (hegemônica) norte-americana/européia e sabendo da amplitude do conhecimento por meio das Artes, concordo com Saviani (2018, p. 45) ao dizer que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”, por isso é necessário ter consciência para se libertar de velhos vícios.

É importante esclarecer que estou tratando das Artes como veículo de aprendizagem numa experiência subjetiva e cultural que desenvolve as sensibilidades cognitivas na formação, tanto de estudantes como de professores de Artes e não das Artes especificamente desenvolvidas pelos artistas. Entendo que o artista colabora de forma expressiva para a educação, com suas obras e processos criativos, pois as linguagens artísticas e os artistas se comunicam com o público em geral. No entanto, considerando que os estudantes compreendem parte desse público (artistas), estes, por sua vez, necessitam desenvolver os sentidos e seus desdobramentos, conforme o proposto de Steiner (1997a), sobre a importância do desenvolvimento dos sentidos como instrumento de acesso ao conhecimento e à comunicação subjetiva das coisas do mundo.

Essa constatação evidencia a necessidade de uma reflexão profunda sobre a importância das Artes nas escolas e de uma reestruturação da organização curricular para a educação básica pensando sobre sua história, promovendo conscientizar, compreender e propor novos caminhos pedagógicos.

Como o movimento de um caleidoscópio, a cultura percebida por meio das Artes representa uma rede de significados que pode sofrer influências conforme a história e a região. Ela não é imutável, é transmutadora.

Portanto a Arte e suas diversas manifestações simbólicas são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois ao tratar da ampliação das sensibilidades cognitivas estamos aprimorando a disposição de observação vivenciada pelo sujeito, enriquecendo o seu repertório das coisas do mundo.

É possível aprender observando mínimas coisas, descobrir detalhes que podem aprofundar o diálogo, pois não é só da palavra que se faz a comunicação, mas também pelas experiências vivenciadas de forma consciente. Por exemplo, ao dar atenção aos gestos podemos vislumbrar sentimentos como agressividade, calma, confiança, entre outros, fazendo com que a experiência comunicativa se torne preciosa e muito mais profunda. Entendendo que a experiência compreende um conjunto de ações (práticas e teóricas) que tem como objetivo transformar (práxis) e ir além do que está estabelecido como ideal. Segundo Saviani (2018, p. 48) no embate ideológico, não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. Portanto o ensino das Artes é mais do que necessário.

A intenção desse estudo foi refletir sobre o desenvolvimento de uma consciência composta por uma trama de relações entre o social e o educacional, inseparáveis pelo germe da construção e valorização de uma cultura (coletiva) e do desenvolvimento de uma visão ética e estética do mundo, imprescindíveis para o significado do ensino das Artes na educação formal. Nesse sentido, é

necessário que cada objeto ou ação esteja inserido em seu contexto, representando seu sentido social, histórico, humano e crítico, possibilitando ao ser humano refletir sobre sua própria condição, encorajando-o a resistir aos modelos pré-estabelecidos e/ou impostos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS COM BASE NA CONSCIENTIZAÇÃO.

É preciso reconsiderar (e retirar) o ensino das Artes (as representações como distração), na composição curricular, na medida em que é necessário encontrar seus códigos em conjunto à formação de uma determinada cultura. As obras de Arte, por exemplo, segundo Adorno (2018) são objetos que nos levam a refletir sobre as formas de pensamento presentes no contexto social sob o qual ela foi produzida. Nesse sentido entendo que por meio das Artes, podemos conhecer a história da humanidade de forma visual, auditiva, olfativa e tátil.

Portanto, em minha perspectiva, a força dessa trama que envolve o contexto histórico, o cotidiano, a visão, a audição, etc. está no desenvolvimento das sensibilidades cognitivas, envolvendo a criatividade e a expressividade, que o ensino das Artes contribui para a formação de um ser autônomo, na qual cada situação vivenciada aflora percepções que podem contribuir para a ampliação da consciência humana. E para isso não é preciso ter grandes transformações pedagógicas/curriculares e sim, dentro daquilo que já existe, ter consciência, perceber e desenvolver aquilo que já existe em nós, em nosso corpo, que são os sentidos cognitivos.

Assumindo o pressuposto de que um dos maiores desafios para o ensino (em todos os níveis) é formar sujeitos autônomos e éticos, numa dimensão estética ampliada sobre a vida (FREIRE, 1996, 2001), em minha concepção - que tenho clara a importância da autorreflexão crítica sobre o curso da história humana - tais ações significam preparar o estudante para saber viver num mundo de incertezas e transformações, um agente que age e interage, na qual possa ter a legitimidade de transformar a realidade em que vive. Portanto o ensino/aprendizagem das artes pode ser uma potência transformadora.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes e primeira introdução à Teoria da Estética**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: LPM Editores, 2019.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

- DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2017.
- EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação? In: **Currículo Sem fronteiras**, v.8, p. 5-17, Jul/Dez 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MORIN, Edgar. **Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4ªed. Rio de Janeiro: Brethrand Brasil, 2017.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- READ, Herbert. **A Educação Pela Arte**. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.
- STEINER, Rudolf. **Antropologia Meditativa**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1997a.
- STEINER, Rudolf. **Os Doze Sentidos e os sete processos vitais**: Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916. São Paulo: Antroposófica, 1997b.

A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: E AS CIENTISTAS NEGRAS?

Ana Beatriz Marcondes¹, Rafaela Alves Luzia da Silva²

RESUMO

A presente pesquisa, ainda em andamento, foi motivada pela interseção dos interesses das autoras: gênero, raça e prática docente no Ensino Fundamental I. Tal parceria é fruto do projeto Pesquisa para Elas e tem como objetivos fomentar o debate racial e de gênero no cotidiano escolar, assim como dar visibilidade às mulheres negras na ciência. A disciplina Laboratório de Ciências, ministrada em uma escola pública Federal da cidade do Rio de Janeiro, foi escolhida como espaço gerador e objeto da pesquisa. Um álbum de figurinhas sobre cientistas negras está em desenvolvimento como produto pedagógico, ao longo do ano de 2022. Os resultados parciais apontam a pouca visibilidade dada às cientistas do gênero feminino. Tal realidade transborda na representação social que os alunos possuem deste grupo. Espera-se que o produto contribua para fomentar a Lei 11.645/08 nesta etapa da educação básica enquanto uma ferramenta pedagógica antirracista.

Palavras-chave: lei 11.645/08, cientistas negras e Ensino Fundamental I.

INTRODUÇÃO

A lei 11.645/2008, em atualização da lei 10.639/2003, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos brasileiros de ensino fundamental e médio, sejam eles público ou privado. Cabe destacar que a lei prevê que tais conteúdos sejam abordados no âmbito de todo currículo escolar. Na presente proposta será considerado o Ensino de Ciências (BRASIL, 2008).

Após quase duas décadas de existência, a lei ainda pode ser considerada relativamente nova, considerando, em especial, a responsabilidade de incentivar uma importante transformação no cenário educacional brasileiro. A ordem leva tempo para ser concretamente aplicada, e a partir dessa mobilização para a implementação efetiva dessa lei, importantes reflexões podem ser levantadas.

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

A lei faz o debate sobre essa temática ganhar espaço dentro do meio acadêmico, porém, ainda hoje, as questões relacionadas às pessoas negras e indígenas são levadas ao lugar do senso comum ou têm suas afirmações científicas distorcidas ou questionadas (PINHEIRO, 2021). A partir da apresentada dificuldade da disseminação e ensino dessas questões, a carência de engajamento da população nessa discussão torna o ensino ético dos temas exigidos na lei ainda mais difícil.

A norma não menciona ou direciona como tais conteúdos devem ser abordados. Assim, fica a cargo das instituições decidirem como abrirão espaço para o cumprimento da legislação, comumente assumindo a forma de comemorações especiais e exclusivas do Dia do Índio¹ e o Dia da Consciência Negra.

Por todos esses aspectos é evidente a distância que separa a oficialização jurídica do real cenário educacional, por consequência nos trazendo a conclusão de que a Lei nº 11.645 não é totalmente efetiva, o que não a torna menos crucial ou importante para a fomento da democratização do acesso à história afro-brasileira e indígena. Todavia, a ordem é insuficiente para mudar todo o cenário sócio-educacional.

Questões relacionadas a gênero podem ser somadas ao cenário apresentado. No campo da Ciência, essa também pode ser apontada como um relevante aspecto em diferentes âmbitos como a invisibilidade de mulheres negras nos livros didáticos (PEREIRA E ELIAS, 2021), a ausência de suas contribuições na construção da ciência (ROSA, 2015) ou o imaginário de crianças pequenas de um cientista enquanto um homem branco (LUZIA E SANTOS, 2021).

Positivamente se sobressaem neste campo exemplos como Katherine Johnson, que lutou contra a segregação racial e a misoginia de sua época para se tornar uma matemática que trouxe grandes contribuições para a NASA (National Aeronautics and Space Administration). Existe espaço para narrativas como essa nos currículos escolares?

Não é possível afirmar que a existência de exemplos excepcionais conseguem por si só transformarem toda a realidade de uma população (SCHIEBINGER, 1989; 2001), pois o pensamento que elabora esse tipo de discurso é o que acredita que com o mesmo esforço de

¹ Ainda que não esteja correto, o termo ainda é utilizado com frequência nas instituições escolares.

grandes exemplos, qualquer pessoa poderia fazer o mesmo facilmente, o que deslegitima todas as desigualdades que atravessam a mulher negra no decorrer de sua vida:

(...) esse caminho acaba por sugerir que bastam incentivos às mulheres para reverter o problema de suas baixas representações na ciência, ignorando o problema da desproporcionalidade entre o número de mulheres cientistas e número de mulheres que buscaram fazer ciência e estão fora da área. (EL JAMAL E GUERRA, 2022, p.3).

A partir disso, alinhamos a nossa visão à de Saffioti (2015), que classifica a tríade patriarcado-racismo-capitalismo como subestruturas da estrutura global, ou seja o jogo de dominação manuseado pelas mãos masculinas está tão enraizado na sistematização e manutenção da vida da maneira que a vivenciamos hoje que é considerada uma subestrutura, o que significa que, sem o pilar da tríade, as relações sociais entre sexos, as relações sociais entre raças e o sistema econômico da maneira que os conhecemos hoje se tornariam incoerentes.

Partindo desta fala, é de fácil entendimento que por consequência é preciso pôr em prática novas normas e políticas que visem a maior participação de mulheres negras nas instituições acadêmicas e profissionais, melhorando as condições estruturais necessárias para uma relevante transformação no cenário.

Enquanto um trabalho produzido por mulheres negras e docentes, existe um incômodo em relação aos educadores da Educação Básica serem, muitas vezes, colocados no lugar de pesquisados. Em função disso, a motivação em estudar o exercício da pedagogia tem como princípio a inquietação das pesquisadoras de olhar o docente como um pesquisador em campo e protagonista de sua própria prática.

Soma - se a isso a realidade das pesquisadoras envolvidas. A mentora atua como docente do Laboratório de Ciências em uma escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, é doutoranda em Ensino de Ciências e desenvolve uma pesquisa voltada para demandas contemporâneas da área, como Ciências a partir da perspectiva decolonial. A mentorada é estudante do 3º período do curso de Pedagogia, se interessa por sociologia da educação e políticas públicas e faz estágio na Prefeitura de São Paulo, atuando com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Em comum, o interesse nas questões étnico - raciais e de gênero no contexto educacional.

Nesse contexto surgiu o trabalho intitulado “A lei 11.645/08 e o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental I: e as cientistas negras?”, com o objetivo de fomentar o debate racial no cotidiano escolar. Estudar possibilidades para a aplicação efetiva da Lei 11.645/08 nas aulas do Laboratório de Ciências no Ensino Fundamental I é relevante e necessário. A elaboração de um álbum de figurinhas como um produto pedagógico antirracista contribuirá, neste processo, para levar ao público - alvo o conhecimento da existência de grandes cientistas negras e seus feitos.

OBJETIVOS

Considerando o cenário apresentado, esse trabalho tem o objetivo de fomentar o debate racial e de gênero no cotidiano escolar; iniciar o debate sobre a invisibilidade de mulheres negras e suas conquistas na ciência e produzir um álbum de figurinhas como produto educacional e ferramenta pedagógica antirracista para turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I.

PÚBLICO - ALVO

A presente proposta vem sendo desenvolvida ao longo do ano letivo de 2022 em uma escola pública Federal localizada na cidade do Rio de Janeiro. Organizados em 4 turmas, os estudantes da disciplina Laboratório de Ciências do 4º ano do Ensino Fundamental I são o público - alvo deste trabalho. Cada turma conta com 25 estudantes, totalizando assim 100 crianças de entre 8 e 9 anos de idade envolvidas na pesquisa.

A escolha por esse público - alvo não foi aleatória. A motivação surgiu no ano letivo de 2021, quando a então turma do 3º ano foi incentivada pela docente do Laboratório de Ciências a realizar uma pesquisa sobre um cientista e sua descoberta ou contribuição. O objetivo da proposta era poder conhecer a referência do grupo sobre os cientistas. O resultado da pesquisa apontou a predominância de cientistas homens (77,77%) em detrimento de cientistas do gênero feminino (22,22%). Cabe ressaltar ainda a ausência de cientistas negros, independente de gênero (LUZIA E SANTOS, 2021).

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada com abordagem qualitativa. Para além da leitura e construção do referencial teórico apresentado, a proposta considerou ainda o desenvolvimento de um álbum de figurinhas como produto educacional e ferramenta pedagógica antirracista. O álbum e as figurinhas serão impressos e distribuídos aos 100 estudantes participantes da pesquisa.

Esta etapa do processo ainda está em andamento. No entanto, a lista inicial com as protagonistas deste álbum formado por cientistas negras pode ser analisada na Tabela 1.

Tabela 1 - Cientistas escolhidas

Nome	Nacionalidade	Área
Jaqueline Goes	Brasileira	Biomedicina
Conceição Evaristo	Brasileira	Literatura
Sônia Guimarães	Brasileira	Física
Nina da Hora	Brasileira	Computação
Rosy Isaias	Brasileira	Botânica
Katemari Diogo Rosa	Brasileira	Ciências
Enedina Alves Marques	Brasileira	Engenharia
Katarina Xavier	Brasileira	Matemática
Luiza Barros	Brasileira	Ciências Sociais
Maria Augusta Arruda	Brasileira	Biologia

Fonte: As autoras (2022)

O processo para escolha das cientistas não foi simples e reflete, em certa medida, os atravessamentos do caminho. Dois desafios merecem destaque: encontrar narrativas de personagens brasileiras e tornar a linguagem do material adequada ao público alvo em questão. Novos nomes (e histórias) foram descobertos pelas autoras e serão representados no álbum de figurinhas que está em processo de diagramação (imagem 1).

Imagem 1 - Álbum de figurinhas



Fonte: As autoras (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribui com o debate étnico - racial no Ensino de Ciências na medida em que propõe uma reflexão sobre a efetivação da Lei 11.645/08 de maneira contextualizada em sala de aula do Ensino Fundamental I.

Além disso, é possível concluir, ainda que parcialmente, que a visibilidade da mulher negra na ciência é ínfima, se comparada a de homens brancos. Tal informação é proveniente de estudos sobre a representação social dos cientistas para as crianças, grupo que reproduz pensamentos do senso comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008

ELIAS, Marcelo; PEREIRA, Ana Caroline. A invisibilidade da mulher negra na Ciência: uma análise a partir de livros didáticos de Ciência e Biologia. **Revista Educar Mais**. 5 (3), 491-499, 2021.

JAMAL, Natasha; GUERRA, Andreia. O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: Discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, (24) 1- 24, março de 2022.

LUZIA, Rafaela; SANTOS, Viviane. Liga da Ciência: Aproximando o letramento racial do Ensino Fundamental I. In: IV ARVORECER NEGRO - A INTERNET COMO PALCO DE LUTA: CIBERATIVISMO NEGRO E AS DISPUTAS DO MUNDO VIRTUAL ÀS RUAS, 2021, Teixeira de Freitas (BA). **Anais do Congresso**, 2022.

PINHEIRO, Bárbara. **História preta das coisas. 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. In: XXI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF, 2015, Uberlândia (MG). **Resumos e programa**. Editora Livraria da Física, 2015. 166-166.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular / Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCHIEBINGER, Londa. **The Mind Has no Sex? Women in the Origins of Modern Science**. 1. ed. Lodres: Harvard University Press, 1991.

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo Mudou a Ciência?**. 1. ed. São Paulo: EDUSC, 2001.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADOR DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO BRASIL

Ana Carolina Cintra Faria ¹, Kesley de Souza Santos², Millena Rosa Kaiser³

RESUMO

A proposição desta pesquisa se dá no sentido investigar os benefícios do uso da tecnologia como facilitador da alfabetização, para crianças com Síndrome de Down além de mapear a utilização destas ferramentas enquanto tecnologia assistiva de aprendizagem. Para isso, realizou-se um estudo bibliométrico e uma análise qualitativa das publicações definidas através de um protocolo de classificação. Foi possível constatar que a tecnologia é considerada não só um facilitador, mas um recurso lúdico no âmbito escolar. Os resultados mostraram ainda, que os jogos, enquanto ferramentas educacionais, além de facilitar a aprendizagem auxiliam nos estímulos essenciais motor, sensoriais e físicos. Por fim, verifica-se que o uso da tecnologia, em especial os jogos e softwares especificamente elaborados para educação de crianças com a Síndrome de Down, tem se mostrado eficaz e eficiente, ainda que o processo seja ousado e bastante desafiador, uma vez que as condições de inclusão são um quesito essencial que tangencia a temática, mesmo não sendo o foco deste estudo, carece ser discutido e substancialmente melhorado tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada.

Palavras-Chave: síndrome de down, tecnologia, alfabetização, bibliometria.

INTRODUÇÃO

Visando uma maior interação das crianças com Síndrome de Down no Brasil, utiliza-se a tecnologia como um facilitador no processo de alfabetização e letramento, incluindo essa ferramenta nas práticas pedagógicas dos professores. Segundo Alves (2017), a utilização de equipamentos e recursos tecnológicos mostram-se motivadores dentro dos métodos de ensino, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Unindo uma abordagem lúdica e prazerosa com aprendizagem, além de proporcionar um progresso na autonomia desses indivíduos através da inclusão digital.

O termo “Tecnologia” foi utilizado desta forma generalizada, exatamente por, através do levantamento bibliográfico, ter sido possível encontrar diversos recursos e ferramentas tecnológicas (softwares, hardwares, sistemas e aplicativos móveis, entre outros). Portanto, englobando diversas vertentes dentro do conceito de tecnologia, onde estas são utilizadas de

¹ Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste - UNIDESC

² Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste - UNIDESC

³ Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste - UNIDESC

acordo com a necessidade dos seus usuários, neste caso as crianças com Síndrome de Down no processo de alfabetização.

Contemporaneamente, ter a capacidade de ler é um requisito fundamentalmente básico e necessário para qualquer ser humano para que se permita viver independentemente, sem a intervenção e subsídios de terceiros, bem como exercer sua cidadania e desenvolver-se intelectualmente. Sendo assim, torna-se imprescindível desenvolver métodos alternativos e ferramentas que permitam auxiliar os professores no processo de alfabetização dessas crianças (RODRIGUES; FÉLIX, 2014).

De acordo com Conti (2014), torna-se necessário ponderar sobre diferentes alternativas e adaptações para pessoas com dificuldades frente a estes novos meios de comunicação. Sendo um exemplo de alternativa, às tecnologias assistivas, que são as ferramentas, recursos e estratégias utilizadas por indivíduos que possuem alguma deficiência e idosos, com o objetivo de proporcionar maior independência e autonomia a essas pessoas.

Para Bersch e Tonolli (2006) “Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva. A maioria das pessoas pode pensar que esse seja um tema afeto à ciência e tecnologia, à saúde, à indústria, à educação, etc. Na verdade é um conceito muito mais amplo, um elemento chave para a promoção dos Direitos Humanos, pelo qual as pessoas com deficiência têm a oportunidade de alcançarem sua autonomia e independência em todos os aspectos de suas vidas. Para isso é necessária a adoção de medidas que assegurem seu acesso, em bases iguais com as demais pessoas. (CONTI, 2014)

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar os benefícios do uso da tecnologia como facilitador da alfabetização, para crianças com Síndrome de Down além de mapear a utilização destas ferramentas enquanto tecnologia assistiva de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo os conceitos de Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa realizada foi do tipo básica, com abordagem qualitativa. O método empregado foi análise de conteúdo de Bardin, no qual variáveis de análise foram estabelecidas para classificar as publicações por conteúdos em comum. O quadro 1 expressa o protocolo de classificação utilizado para seleção das publicações.

Quadro 1 - Protocolo de seleção e classificação das publicações

Protocolo de Classificação
Escolha da Base de dados = Google Acadêmico
Determinação dos parâmetros da estratégia de busca
Utilização de operadores booleanos aditivos (AND) e seleção de termos (“ “)
Combinações dos termos e definição da busca
“Tecnologia” AND “Síndrome de Down” AND "Ensino Aprendizagem" AND “Facilitador” AND “Crianças” AND "Software" AND "Alfabetização
Determinação período de busca
Período de 2001 a 2020
Portfólio das referências selecionadas
Nacionais
Artigos selecionados nas Bases
Nº de Artigos 837
Critérios de exclusão
Publicações de acesso restrito e resumos = 520
Análise qualitativa dos resumos das publicações e pertinência com o tema
Selecionadas 70 publicações

Fonte:

Próprio autor

E em seguida , realizou-se uma análise qualitativa da amostra, criando para tal um framework de análise a partir das variáveis mais recorrentes na literatura.

RESULTADOS

A seguir estão expressos os resultados das publicações analisadas através de um framework de análise qualitativa em que foram estabelecidas: ferramenta utilizada ou software desenvolvido e estímulo observado por pesquisa. Bem como a análise da incidência das palavras chave mais recorrentes.

- **Palavras-chave**

A frequência do aparecimento das palavras-chave, é outra medida bibliométrica importante que possibilita estabelecer uma relação de termos de determinada disciplina ou assunto. A Tabela 2 contém os termos chaves da amostra e destaca os mais expressivos considerando o número de ocorrências de cada termo.

Tabela 2 – Termos chaves da amostra

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE	%
Acessibilidade	3	2,24%
Alfabetização	8	5,97%

Alunos	2	1,49%
Aprendizagem	6	4,48%
Atendimento Educacional Especializado	3	2,24%
Biofeedback	2	1,49%
Computador	3	2,24%
Deficiência Intelectual	8	5,97%
Educação	2	1,49%
Educação de Jovens e Adultos	2	1,49%
Educação Especial	11	8,21%
Educação Inclusiva	6	4,48%
Ensino-aprendizagem	3	2,24%
Escrita	2	1,49%
Gamificação	3	2,24%
Inclusão	6	4,48%
Inclusão Digital	5	3,73%
Informática	2	1,49%
Leitura	2	1,49%
Letramento	2	1,49%
Mediação	2	1,49%
Necessidades Educativas Especiais	2	1,49%
Prática Pedagógica	2	1,49%
Síndrome de Down	26	19,40%
Software Educacional	4	2,99%
Tecnologia	4	2,99%
Tecnologia Assistiva	4	2,99%
Tecnologias Educacionais	3	2,24%
TIC	6	4,48%
TOTAL	134	100%

Fonte: Próprio Autor

Na tabela podemos analisar que quatro palavras se destacam por sua frequência de citações, sendo elas: Síndrome de Down, Educação Especial, Deficiência Intelectual e

Alfabetização. Sendo palavras que se tornam frequentes quando a temática é inclusão e educação assertiva. Visando atender às necessidades impostas pelo movimento da educação inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) tem como principal objetivo identificar, elaborar e organizar recursos que possibilitem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial nas atividades escolares, além de complementar e/ou suplementar a formação destes alunos a fim de prover independência na escola e fora dela.

As políticas destinadas a educação inclusiva englobam todos os tipos de limitações, sendo física ou cognitiva, a Síndrome de Down então, acompanha essas duas limitações uma vez que o cromossomo a mais no DNA é responsável por essa modificação, sendo fundamental a mudança no currículo para a aprendizagem assertiva. Muito se fala de inclusão e adaptação, e para respaldo temos como base leis e diretrizes que norteiam a escola e os profissionais da educação a fazer tais mudanças.

Com expressividade recorrente como termo chave em 8 publicação, alfabetização é um termo alvo então de várias pesquisas e estudos a fim de promover mais assertividade no processo educacional, para Schwartzman (1993), os professores desempenham um papel fundamental na identificação e encaminhamento das crianças com deficiência, e as escolas de ensino regular, entendendo que, quando a criança frequenta a escola regular, ela será desafiada constantemente, de modo a obter resultados mais satisfatórios e ampliar seu e desenvolvimento.

- **Classificação das publicações quanto a tecnologia assistiva e estímulo observado**

Tabela 1 – Classificação das publicações quanto a tecnologia e estímulo

Ferramenta utilizada ou Software desenvolvido	Estímulo Observado e Desenvolvido	Publicações
ABC palavras	Desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, entre outras.	Prestes, 2019.
Alfabetizar	Observou-se os professores no atendimento às crianças com SD, também o interesse e atenção dos discentes, estimulou a fala, escrita e a autonomia do aluno.	De Souza, et al. 2017.
AlfaDown	Desenvolver habilidades cognitivas motoras dos alunos, incentivo à aprendizagem de linguagem, formas de expressão e comunicação. Autonomia, independência e qualidade de vida também foram estimuladas. Além dos estímulos à fala e à escrita.	Farias, 2019.
Alfaplay	Desenvolveu o aumento da atenção, interesse e envolvimento. Desenvolvimento da escrita numérica e escrita de palavras e estímulos à fala.	Lima, 2020.
Aprendendo com Tarefas	Observou o processo de ensino-aprendizagem. Aprendizagem da leitura e escrita, Envolvimento lúdico.	Vasconcelos, 2018.
As Aventuras de Kalebinho	Desenvolveu o ensino da matemática e do alfabeto, fixação de números e letras, engajamento e melhor aprendizagem.	Da Silva, 2019.

Alfacel-Alfabetização Acelerada		Omodei, et al. 2011.
Dance2Rehab	Estimula a imitação, percepção, motricidade fina e coordenação mão-olho, estimula a linguagem receptiva e expressiva, estimula habilidades cognitivas, estimula a sensibilização fonológica, estimulação da atenção e da memória.	Prestes, et al, 2019.
Dance2Rehab3D		Brandão e Joselli, 2015.
		Farias, 2013.
Dengue Zero	Estimular a autonomia dos alunos, estimular a atenção seletiva, estimular a memória de curto prazo, estimular processos visuais espaciais.	Brandão e Joselli, 2015.
Desenvolvimento de um Protótipo de Sistema Web	Estimulação da ampliação de suas concepções afetivas e cognitivas, exercício da coordenação motora fina e grossa, estímulo à habilidades cognitivas, raciocínio lógico e aumento da percepção visual e auditiva.	De Oliveira Andrade, et al, 2020.
DownEx	Estímulo à escrita e reconhecimento das letras do alfabeto, estímulo à fala e aumento da motivação e interesse.	Farias, 2019.
GBL - Game-Based Learning		Freire Santos e Macêdo, 2012.
GCOMPRIS	Estímulo cognitivos e estímulos da linguagem.	De Souza, 2019.
Escola games	Estimulação da ampliação de suas concepções afetivas e cognitivas, exercício da coordenação motora fina e grossa, estímulo à habilidades cognitivas e raciocínio lógico e aumento da percepção visual e auditiva.	Kosmaliski, 2012.
Eugênio		Swenson, 2017.
Hagáquê		
Jecripe	Observa-se o aumento das suas potencialidades e das possibilidades cognitivas de socialização. Estímulo da imaginação e do desejo de aprender e estimula a aprendizagem significativa.	De Souza, et al, 2017;
Jecripe 2		Swenson e Costa, 2017;
Jogo de boliche da Nintendo Wii		Vasconcelos, 2018.
Imagina	Desenvolveu a exploração da criatividade, percepção visual e coordenação motora e raciocínio lógico.	Brandão e Joselli, 2015.
Genomics Digital Labz		Brandão, 2017.
Jogo dos Sinais		Brandão, 2017.
Jogo Produção de texto: trabalhando com pontuação		
Jogos Digitais (Game of Thrones: Conquest; Darkness Rises; Biomedical Inc, entre outros)	Melhora nas habilidades de motricidade global, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial, melhoria das funções sensório-motoras, habilidades visual-integrativas, funcionamento sensorial integrativo e proficiência motora.	Alves, 2017.
Portal Jogos Acessíveis	Estimulação da ampliação de suas concepções afetivas e cognitivas, exercício da coordenação motora fina e grossa, estímulo à habilidades cognitivas e raciocínio lógico e aumento da percepção visual e auditiva.	Santos, 2019.
	Observou-se o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante durante as aulas, facilitou a construção do conhecimento, desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras, auxiliou no desenvolvimento	Germano, 2018.

	psicomotor do aluno, reações mais rápidas, ampliando representações, considerando coordenação do olhar e do manusear.	
Projeto Abcê Bulir	Aprendizagem da formação de sílabas e palavras, incentivo à autonomia, estímulo à escrita e a fala.	Unidade Acadêmica de Serra Talhada Da Silva, 2019.
Projeto Vitória Down	Estimulou a valorização dos conhecimentos dos alunos, autonomia e interação com os conteúdos, união de lazer e aprendizagem, além de estimular a fala e a escrita.	De Sousa, 2020.
SeriousGames	Estimulação da ampliação de suas concepções afetivas e cognitivas, exercício da coordenação motora fina e grossa, estímulo à habilidades cognitivas e raciocínio lógico e aumento da percepção visual e auditiva.	Prestes, et al, 2019
SAM	Auxiliou no desenvolvimento psicomotor do aluno, ampliando representações, considerando a coordenação do olhar e do manusear, auxiliando no procedimento de pensar rápido quando a situação for inesperada.	Da Silva, 2019.
Serra Pelada		Germano, 2018.
Soletre com a Xereta		Santos, 2019.
Smartkids		Delgado, 2002.
Tux Math/ Tux Paint	Observa-se o aumento das suas potencialidades e das possibilidades cognitivas de socialização. Estímulo da imaginação e do desejo de aprender e estimula a aprendizagem significativa.	Brandão, 2017.
Viagem Espacial		Omodei, et al, 2011
Tooder Puzzle Shapes	Desenvolveu estímulos para a alfabetização e letramento, como instrumento social de interação pela qual um indivíduo pode exercer a sua cidadania. Estímulos à alfabetização de pessoas com deficiência intelectual.	Prestes, et al, 2019
Total Challenge		Vasconcelos, 2018.
Unit 3D		
VirtualMat		Gonçalves, 2017.
Visiting the city		
Visual Reading	Desenvolver habilidades cognitivas motoras, incentivo à aprendizagem de linguagem, formas de expressão e comunicação. Autonomia, independência e qualidade de vida.	Farias, 2019.

Fonte: Próprio Autor

No framework de análise é possível perceber a existência de muitas ferramentas tecnológicas para apoiar práticas pedagógicas que subsidiam o ensino para crianças com SD. Foi em ano de 1996, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, foi publicada e nela passou a existir um capítulo inteiro à Educação Especial. O capítulo V, no art. 59, estabelece que as instituições de ensino têm o compromisso de oferecer aos educandos com necessidades especiais métodos, técnicas, professores especializados, benefícios iguais ao acesso a programas sociais para atender a cada necessidade dos alunos que precisem de algum tipo de acompanhamento especial.

Percebe-se pelo levantamento realizado que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no âmbito escolar, dessa forma a integração articulada entre ensino regular e

especial, mantêm condições particulares de aprendizagem para os educandos, uma vez que as ferramentas tecnológicas procuram disponibilizar condições melhores de aprendizagem. Surgem na literatura com frequência, partir de 2013, publicações que descrevem, evidenciam desempenho e comparam, aplicativos e softwares voltados para o desenvolvimento dos alunos com SD.

Existem diversas formas de configuração e funcionalidade dos jogos, mas em sua grande maioria os jogos estão configurados a partir dos conteúdos das disciplinas, à exemplo do jogo Operações Matemáticas que facilita a aprendizagem da Matemática básica e o Software Argot para o ensino de inglês voltado às pessoas com Síndrome de Down. A criação de uma tecnologia assertiva representa um olhar de inclusão no processo de ensino e aprendizado, trazendo o mesmo para o currículo de alunos que apresentam alguma limitação, seja ela física, cognitiva ou motora.

Devido a esta característica, percebe-se um atraso na aquisição das funções motoras, de linguagem, emocionais e operacionais, mas não uma impossibilidade ou limitação para alcançá-las. Portanto, crianças com SD requerem uma estimulação específica e intensificada para seu melhor desenvolvimento.

As limitações foram um quesito importante na construção do jogo MoviLetrando, que é um jogo que visa dar os primeiros passos da alfabetização a uma criança com SD. Para isso, o jogo estimula as funções motoras (através do movimento dos membros superiores) e cognitivo (por reconhecer padrões de elementos do alfabeto, letras, números e sons). Entende-se a importância desse jogo pelo fato de proporcionar estímulos que crianças com SD possuem com o intuito de facilitar a alfabetização.

O Dance2Rehab é um jogo que estimula tanto os aspectos motores quanto cognitivos. O estímulo motor é obtido pelo uso da metáfora do espelho onde a imagem do jogador é capturada por webcam e o jogador é colocado dentro do ambiente virtual, podendo interagir com os objetos que o computador gera/controla. O estímulo cognitivo é obtido pelas regras de funcionamento do jogo ao qual a criança deve perceber para poder pontuar. Além de facilitar estimular o motor e o cognitivo da criança, ainda impõe regras e pontuações, o que pode ser uma motivação positiva para o uso em sala de aula.

Citado também na tabela acima o Programa Participar que recebeu este nome porque além de alfabetizar os estudantes, espera-se que o software contribua para que os estudantes tenham maior participação na sociedade, seja por meio de comunicação escrita ou por meio de redes sociais na Internet.

Através da análise dos jogos citados acima entende-se que todos de forma positiva estimula e facilita o processo de aprendizagem para crianças com Síndrome de Down, uma vez que foi pensado e desenvolvido para amenizar as dificuldades encontradas por este público, além de entender que estas crianças também gostam e tem habilidades com jogos digitais, o que facilita a implementação dos jogos no dia-a-dia.

Nesse sentido, a atratividade das crianças no geral para a tecnologia é um diferencial no desenvolvimento de aplicativos, uma vez que já é do interesse dos mesmos a utilização da internet. Os aplicativos voltados para a educação têm o intuito não só de facilitar esse processo de aprendizagem, mas de estimular áreas onde por vezes é encontrado dificuldades. A importância dos estímulos é citada por Momo, Silvestre e Graciani (2011) apresentar atividades sensoriais que podem ser desenvolvidas na escola, como facilitadores do processamento sensorial destes alunos e também uma melhoria na qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do problema de pesquisa que norteou esta pesquisa: “De que forma o uso da tecnologia pode atuar como facilitador da alfabetização de crianças com Síndrome de Down no Brasil?”, podemos observar que a tecnologia assistiva é considerada não só um facilitador, mas um recurso lúdico no âmbito escolar, com o intuito de fundamentar os objetivos deste trabalho, foram levantados dados quantitativos e qualitativos, coletando um total de 70 publicações, sendo todas nacionais.

Dentro deste levantamento foram analisados os anos com maiores números de publicações, principais temas e palavras citadas, software, jogos e aplicativos utilizados para desenvolvimento sendo de 2001 a 2020, construindo neste artigo através de análises uma tabela de estímulos que os jogos proporcionam às crianças com Síndrome de Down.

Contemplando os objetivos propostos, ao identificar na amostra as dificuldades encontradas durante o processo da alfabetização para crianças com Síndrome de Down percebe-se que a literatura tem se empenhado em buscar formas, principalmente associadas ao emprego de tecnologia nas escolas para diminuir os problemas.

Verificou-se também que os estímulos associados a facilidade em lidar com tecnologia, podem ser encontrados nos aplicativos e jogos eletrônicos, que promovem a efetivação do conhecimento e de habilidades. Isso dá mais sentido ao aprendizado, as possibilidades da criação são permitidas e estimuladas, facilitando uma aproximação com várias linguagens. Os estudos e pesquisas da amostra que empregaram efetivamente jogos associados a técnicas de

ensino, atestaram aumento das potencialidades e possibilidades cognitivas de socialização, uma vez que as imagens e a disposição do conteúdo de maneira adaptada estimulam a imaginação e do desejo de aprender, melhorando a aprendizagem de forma significativa.

Conclui-se com este artigo que ferramentas tecnológicas trazem resultados bastante positivos no processo de ensino e aprendizagem para pessoas com Síndrome de Down, uma vez que os jogos além de facilitarem a aprendizagem ainda tem como fundamentação aguçar estímulos essenciais nesse processo, tais como: motor, sensoriais e físicos. Pois através da análise levantada no presente estudo, analisando os 70 artigos e todas suas especificidades, verifica-se que o uso da tecnologia, em especial os jogos e softwares especificamente elaborados para educação de crianças com a Síndrome de Down, tem se mostrado eficaz e eficiente, ainda que o processo seja ousado e bastante desafiador, uma vez que as condições de inclusão são um quesito essencial que tangencia a temática, mesmo não sendo o foco deste estudo, carece ser discutido e substancialmente melhorado tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Tharini Rodrigues et al. **Jogos virtuais: desempenho de jovens com síndrome de down**. Licere, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2017.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Bengala Legal, p. 25, 2006.

CONTI, João Paulo de Andrade. **Participar 2: software educacional de apoio à alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2014. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/7718> Acesso em: 03 ago. 2022.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: **III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial–CIIEE. 2002**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niece/eventos/CIIEE/2002/programacao/Demonstracoes.pdf> Acesso em: 29 out. 2020

DE AJUDAS TÉCNICAS, Comitê. **Tecnologia assistiva**. Brasília: Corde, 2009.

FARIAS, Emanuel Henrique et al. Movabletrando: Jogo de movimentos para alfabetizar crianças com down. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2013. p. 316.

LEI BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE DIRETRIZES,. 1996. Disponível em: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf> Acesso em: 08 jul. 2022.

LIMA, Matheus Rodrigues et al. Alfaplay-Uma ferramenta para Auxiliar na Alfabetização de Pessoas com Síndrome de Down. Journal of Health Informatics, v. 12, n. 1, 2020.

OMODEI, Juliana Dalbem; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moryia. As contribuições dos recursos tecnológicos para a aprendizagem de pessoas com déficit intelectual. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011. p. 6973-6983.

MOMO, Aline R. Bueno; SILVESTRE, Claudia; GRACIANI, Zodja. Desenvolvimento do processamento sensorial. Temas desenvolv, p. 111-120, 2011.
nal. 1996. Disponível em: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf> Acesso em: 08 jul. 2022

LAKATOS, Eva Maria ;MARCONI, Marina de Andrade;. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, v. 6, 2002.

DO SABOR AO SABER: INVESTIGAÇÕES DE TIPOS DE SOLO E POSSIBILIDADES DE PLANTIO.

Beatriz Cuenca Vasconcelos¹, Marina Kumruian Dias², Regiane Chikazawa de Oliveira³, Ana Carolina de Santana Moreira⁴, Ma. Patricia Martins de Arruda⁵

RESUMO

O intuito desse resumo é apresentar de maneira sucinta ao leitor, a importância e prática docente realizada no projeto de horta escolar dos 3^{os} anos do Ensino Fundamental do Colégio Parthenon localizado na cidade de Guarulhos, no bairro Vila Augusta. Para essa proposta, entende-se que a interdisciplinaridade torna-se importante para as orientações e instruções da organização de ideias, planejamento, implantação, cultivo e a colheita dos temperos, especialmente as disciplinas de Ciências e Maker. O processo para o desenvolvimento da horta no espaço escolar possibilitou o trabalho em grupo, por meio de uma aproximação científica dos conhecimentos adquiridos na teoria e aplicados na prática de forma lúdica e interessante para os estudantes de faixa etária entre 8 e 9 anos.

Palavras-chave: Ciências, cultura maker, projeto, horta escolar, interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte das práticas educativas desenvolvidas no 3^o ano do Ensino Fundamental do Colégio Parthenon - Vila Augusta, em 2022 na cidade de Guarulhos/SP, tendo por estratégia pedagógica o uso do espaço escolar para discutir e desenvolver conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza, no reconhecimento dos tipos de solo, bem como, do cultivo de uma horta escolar com a culminância apresentada na Mostra de Ciências do colégio, que acontece no mês de Setembro de 2022.

As atividades que compõem essa sequência, têm intencionalidade de proporcionar às crianças a experimentação e a interação dos conhecimentos adquiridos em rodas de conversa e desenvolvidos em sala em parceria com o material didático de Ciências. É importante salientar que, o processo educativo não é apenas transferir conhecimento, mas precisa ser constantemente

¹ Colégio Parthenon - Vila Augusta

² Colégio Parthenon - Vila Augusta

³ Colégio Parthenon - Vila Augusta

⁴ Colégio Parthenon - Vila Augusta / Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

⁵ Colégio Parthenon - Vila Augusta / Mestre pela Universidade Federal de São Paulo

testemunhado e vivenciado pelos educadores e educandos. (FREIRE, Paulo. 1996) Essa concepção visa promover o desenvolvimento de todas as dimensões essenciais nos estudantes, isto é, intelectual, física, social, emocional e cultural.

A abordagem na linguagem científica, articula dimensões do conhecimento de forma indissociável com as aprendizagens cotidianas. Segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, a produção de conhecimento perpassa o exercício da curiosidade e a habilidade de “tomar distância” do objeto para “observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.”

DESCRIÇÃO DO PROJETO

Etapa 1 - Estudos teóricos

O projeto tem como premissa estimular a observação, espírito de exploração e investigação dos educandos acerca da construção de uma horta no espaço escolar, utilizando questionamentos abertos e levantamento de hipóteses para a resolução do problema “o que é necessário saber para construir uma horta”? Dessa forma, os alunos podem desenvolver pensamentos científicos e partilhar suas descobertas iniciais uns com os outros.

Na primeira etapa, as crianças iniciaram os estudos sobre as amostras de solos, de acordo com a cor e tamanho dos grãos. Desta forma, puderam observar e comparar diferentes amostras (argila, areia e terra de jardim), refletindo coletivamente sobre a importância do solo.

Os estudantes puderam verificar as diferentes características físicas dos solos, observando atentamente de que forma cada um é permeável. Por meio da observação atenta, as crianças investigam as diferentes camadas que compõem os solos. Além disso, puderam observar em placas de Petri, comparar e interpretar resultados das atividades realizadas em grupo. A partir desses estudos foi possível explicar a notoriedade da preservação dos solos para a manutenção da vida e refletiram acerca das ações individuais e coletivas quanto ao meio ambiente. Nesse processo investigativo, tiveram a oportunidade de vivenciar inúmeras possibilidades de levantamento de hipóteses, rodas de conversa e registros em seus cadernos.

Etapa 2 - Interdisciplinaridade

Pensando que o ambiente escolar é um espaço habitado por pessoas com diversos conhecimentos, os estudantes participaram de uma roda de conversa com um funcionário que realiza a manutenção das plantas e jardins da escola. Os estudantes trouxeram suas hipóteses

sobre o plantio e por meio dessa conversa puderam sanar suas dúvidas a respeito do local que a horta pode ser instalada, quantidade necessária de exposição ao sol e iluminação, se a superfície deve ser nivelada, entre outros questionamentos. Para mais, conversaram sobre os cuidados com as plantas após o cultivo, isto é, quais são as características marcantes de algumas espécies de plantas, quantas vezes ao dia pode-se regar, como acompanhar o crescimento das plantas e também a observação sobre o crescimento e possibilidade de pragas.



Fonte: Imagem centralizada, alinhada com o texto - arquivo institucional

Num segundo momento, os estudantes participaram das aulas Maker (Projeto mãos na massa) para ampliar a discussão acerca dos objetos e utensílios necessários para a construção de uma horta; conteúdo extremamente importante para o entendimento da criação, manutenção e cuidado diário. Nesta aula, os alunos discutiram sobre a composição estrutural da horta vertical construída com garrafas pets. Para isso, utilizaram garrafas pets de dois litros, fio de nylon, cascalho, manta, terra e as sementes.



Fonte: Imagem centralizada, alinhada com o texto.

Entende-se que esse projeto possibilita a interdisciplinaridade para o aprendizado das Ciências da Natureza, Pozo e Crespo (2009) comentam que “aprender não é fazer fotocópias mentais do mundo, assim, como ensinar não é enviar um fax para a mente do aluno” no trabalho desenvolvido com os estudantes do 3º ano do Ensino fundamental I, anos iniciais, o grupo de estudantes foram integrando conhecimentos adquiridos ao longo do semestre nas disciplinas de Ciências e Maker e colocando em prática seus saberes. Desta forma, atuando de maneira lúdica para desenvolver o interesse consciente e ativo, pois o educando tende a sentir-se mais conectado ao conteúdo, compreendendo melhor suas habilidades, levando-o a refletir sobre as particularidades do ambiente. Pensando nesse aprendizado diferenciado, deve-se considerar que:

“A respeito destas metodologias lúdicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para as ciências da natureza (PCN+) afirmam que as atividades lúdicas são elementos valiosos no processo de apropriação do conhecimento, pois permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação e das relações interpessoais, além de estimular favorecendo o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos.” (SILVA, et al, 2019, p. 191)

Arelado a este conceito, o movimento Maker atua como uma importante extensão para o desenvolvimento lúdico do aprendizado onde as crianças são convidadas a construir seus próprios objetos.

De acordo com Silveira:

O movimento maker é uma extensão tecnológica da cultura do “Faça você mesmo”, que estimula as pessoas comuns a construir, modificar, consertar e fabricar os próprios objetos, com as próprias mãos. Isso gera uma mudança na forma de pensar [...] Práticas de impressão 3D e 4D, cortadoras a laser, robótica, arduino, entre outras, incentivam uma abordagem criativa, interativa e proativa de aprendizagem em jovens e crianças, gerando um modelo mental de resolução de problemas do cotidiano. É o famoso “pôr a mão na massa” (SILVEIRA, 2016, p.131).

A utilização de recursos como o Maker, ampliam as experiências com a temática proposta, e igualmente para diversificar o contato com práticas de conhecimento de solos, agricultura, como materiais pedagógicos dentro do espaço escolar. Essas ações envolvem os educandos em momentos de dinâmicas que envolvem atividades ilimitadas às salas de aulas e que possibilitam a elas interações múltiplas com os espaços escolares que fazem parte de suas realidades e que estão além dela, como neste caso, a utilização de um espaço para cultivar as plantações.

Sendo assim, seus direitos enquanto seres sociais podem ser assegurados, dado que essas experiências trabalham a totalidade dos sujeitos, com vivências plurais, garantidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BNCC, p. 194).

Portanto, pensando nas explorações a serem feitas com as crianças, por intermédio do espaço físico da horta e os conteúdos estudados previamente, o princípio do trabalho em equipe tornou-se importante. Muitas vezes é deixado de lado no dia a dia escolar, baseado no modelo bancário de educação, com alunos confinados dentro das salas de aula. Desenvolver atividades que permitam a exploração é trabalhar a: “sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem.” (BNCC, 2018)

Etapa 3 - Cuidados diários da horta

Após os estudos teóricos iniciados, os educandos montaram a horta vertical utilizando argila expandida, manta de irrigação, terra de jardim e mudas de cebolinha, hortelã, manjericão, salsinha, orégano e açucena. A metodologia de cuidado foi baseada nas instruções e estudos realizados anteriormente, ao qual cada muda era regada conforme sua especificidade. Os educandos foram divididos em grupos e diariamente regavam as mudas.



Fonte: Imagem centralizada, alinhada com o texto.

RESULTADOS E AVALIAÇÃO

Por se tratar de um projeto que ainda está em desenvolvimento, a avaliação relaciona-se de forma processual e contínua, com a observação dos momentos individuais e coletivos dos educandos no cuidado diário da horta. Isto é, a partir das ações, reações, dizeres das crianças e desenvolvimento da horta, serão analisadas como elas vivenciam as etapas desta sequência e como se relacionaram com os conhecimentos adquiridos nas aulas de Ciências e Maker.

De acordo com Paulo Freire, a partida sobre a compreensão da educação inicia na ideia de que o ser humano é inacabado, isto é, o caráter inconcluso, infinito é próprio da existência humana. Entender essa premissa coloca o educando como sujeito que está em construção a todo tempo, à vista disso, podemos observar que a sequência didática, no contexto dos conteúdos estudados, possibilitará os estudantes se sentirem estimulados a participar ativamente da prática, desenvolvendo o pensamento científico, comprovando ou não suas hipóteses levantadas anteriormente, além da imaginação, criatividade, sensibilidade e sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. 25 ed. Editora Paz e Terra, 1996.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o Ensino de Ciências - Do conhecimento cotidiano ao Conhecimento Científico. São Paulo: Artmed, 2009.

SILVA, Fabiana de Oliveira da. et al. Gincana de ciências da natureza: contribuições de atividades interdisciplinares lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Scientia Naturalis, v. 1, n. 2, p. 183-193, 2019.

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). A Revolução do Design: conexões para o século XXI. São Paulo: Editora Gente, 2016.

“ELEMENTAR, MEU CARO!” - PROJETO DE LEITURA DE CONTOS DE DETETIVE

Luciane Augusto Teixeira Paulo¹, Tatiana da Cunha Barbosa Molina², Ana Carolina de Santana Moreira³, Ma. Patricia Martins de Arruda⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a sequência didática realizada nas turmas dos 5s anos do Ensino Fundamental do Colégio Parthenon localizado na cidade de Guarulhos, no bairro Vila Augusta. Para essa proposta, entende-se que a leitura atua como elemento fundamental da prática pedagógica, além disso, percebe-se a importante contribuição do projeto de leitura de contos de detetive para a ampliação do capital cultural e prática da escrita dos educandos, bem como o desenvolvimento da curiosidade e do suspense. A sequência didática foi aplicada em seis etapas distintas, dentre as quais, foram organizadas atividades de leitura, interpretação de texto, reescrita de final e escrita individual, a última utilizada como integrante do processo avaliativo de forma processual e contextualizada com diversos textos de apoio do gênero em questão.

Palavras-chave: leitura, contos de detetive, sequência didática, ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente resumo tem como intuito descrever o projeto "Contos de detetive" realizado nos 5ºs anos do Ensino Fundamental no Colégio Parthenon, localizado na cidade de Guarulhos, no bairro Vila Augusta. Este escrito tem como objetivo geral demonstrar as práticas educativas vivenciadas pelos alunos, que culminaram na produção autoral de um conto de detetive percorrendo todas as etapas de aprendizagem do gênero durante o período de um trimestre.

Dentre os objetivos específicos dessa sequência didática, estão a ampliação de repertório cultural em contos de mistério/detetive, por meio do contato com diferentes textos e autores, promover situações significativas de produção e revisão textual e estimular o contato com a leitura de diferentes livros e textos de uma forma mais ampla, explorando diferentes aspectos,

¹ Colégio Parthenon - Vila Augusta

² Colégio Parthenon - Vila Augusta

³ Colégio Parthenon - Vila Augusta / Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

⁴ Colégio Parthenon - Vila Augusta / Mestre pela Universidade Federal de São Paulo

tais como: linguagem adequada, discursos direto e indireto, pontuação, características dos personagens e do ambiente, conflito, desfecho, mudança de foco narrativo, entre outros.

A ideia da leitura transforma-se ao longo do tempo, especialmente no que se refere ao século XIX, quando surgiram transformações em diversos aspectos da vida humana. Essas crescentes mudanças, sobretudo no campo educacional trouxe como impacto maior acesso a instituições de ensino, sendo conseqüentemente uma forma de inserção de concepções de leituras relacionadas ao contexto sociocultural dos períodos históricos. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999). O ensino de leitura na história foi norteado por inúmeras concepções, inclusive está presente em sala e pode ser visto como: aquela leitura que incentiva e privilegia as intenções e o pensamento apenas do autor; a leitura que é compreendida apenas como ato de decodificação e percepção da estrutura organizacional de um determinado texto; a leitura que tem como direcionamento o leitor, a criação de hipóteses e na ampliação do conhecimento de mundo e a leitura que considera a relação dialógica entre o autor-texto-leitor.

Partindo desses entendimentos sobre a leitura, adota-se nesta sequência didática a ideia de que é preciso considerar que a leitura constitui-se como uma prática que se modifica ao decorrer do tempo. Jean Foucambert, estudioso francês sobre a leitura, discorre sobre a complicada definição da leitura. De acordo com Iser (2002, p.105), essa atividade sempre estabelecerá uma relação entre autor-texto-leitor, visto que esses elementos estão interconectados numa relação inseparável, não se pode pensar o texto sem pensar o autor ou o leitor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao longo do Ensino Fundamental I as crianças têm oportunidade de conhecer diversos gêneros textuais com os quais ampliam a apropriação da linguagem escrita, desenvolvem estratégias para se tornarem leitores proficientes e têm oportunidade de apreciar a literatura para construir o seu repertório pessoal. No 5º ano, a escolha do trabalho com Contos de Mistério, mais especificamente Contos de Detetive, aposta na curiosidade e desejo de desvendar mistérios, comum nas crianças dessa faixa etária. A ampliação do repertório acontece pela passagem por diversos textos e autores, com leituras completas, resumos e recontos, de forma a despertar o crescente interesse pelo gênero.

Assim, entre textos, leituras e muitas histórias, a construção dos roteiros acontece, de forma que os alunos tenham oportunidade de organizar as ideias aprendendo a relacionar elementos de mistério, personagens, suspeitos e desfechos. A mágica acontece

quando, ao final dessa aventura literária, os alunos tornam-se escritores, autores que utilizaram de muita imaginação e criatividade para planejar e desenvolver suas próprias histórias misteriosas. De acordo com Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (1992, p. 11-12)

A primeira etapa desta sequência didática tem como objetivo introduzir e contextualizar os estudantes sobre os contos de detetive, utilizando a estratégia de leitura da biografia de Marcos Rey e consulta ao vídeo narrado por Palma Donato, viúva do escritor, no site Youtube. Neste momento, os alunos serão convidados a refletirem sobre a história de vida do autor, sobre suas práticas de leituras e os elementos iniciais percebidos.

Em seguida, os alunos realizaram uma atividade diagnóstica de escrita do texto “Se eu fosse Sherlock Holmes” de Medeiros e Albuquerque. A partir das discussões anteriores, são impulsionados a escrever o final da história, respondendo quem roubou o anel. Esses registros são realizados na plataforma de documentos do Google e tem como objetivo analisar a forma como os educandos escrevem.

Para a próxima etapa da sequência didática, foram propostas momentos de leitura e interpretação de texto para proporcionar aos estudantes a ampliação de repertório, sendo utilizados os textos “O mistério de Marie Rogêt” de Edgar Allan Poe e “Os criminosos vieram para o chá” de Stella Carr. Com o objetivo de aproximar os estudantes a identificar as características do gênero, foram convidados a levantar hipóteses sobre as características do gênero textual “Contos de Detetive” e registrar no caderno, contando com a ampliação do professor ampliando o que eles colocarem. Nesse sentido, o professor atua como um importante modelo para explicar que o gênero conto se constitui de textos breves, ao qual a narrativa apresenta um pequeno número de personagens. Sempre há um mistério que precisa ser resolvido, e a investigação atua como base principal da história, com apontamento de pistas deixadas.

Desta forma, os contos de detetive são objetos importantes de estudo, isto porque a narrativa proporciona uma aproximação curiosa sobre o texto, ao qual os enigmas são desvendados por meio de pistas que requerem criatividade, atenção e raciocínio lógico. De acordo com o surgimento das pistas, diversos sentimentos são experienciados pelos estudantes,

como por exemplo, o medo, o suspense, curiosidade, vontade de descobrir os culpados e desvendar o mistério. Sendo assim, estabelecem uma relação dialógica entre o leitor e o narrador.

Dispondo o mesmo objetivo, os alunos realizaram uma discussão sobre as características dos detetives com base na leitura individual do texto “os 10 maiores detetives da ficção”, em seguida realizaram registros no padlet. A partir dessa atividade, os alunos foram instigados a criar uma personagem detetive, com base nos estudos anteriores e nas explicações dos estudantes. Em seguida, com o objetivo de aproximar ainda mais os alunos do gênero, foi proposto outra atividade de leitura e interpretação, neste caso relatando o enigma do galinheiro. Por fim, os estudantes conheceram histórias famosas por meio dos itens como: situação, apresentação das personagens, cenário onde acontece a história e o desfecho. A proposta foi finalizada com a proposta de pesquisa e apresentação de uma nova história de detetive para a turma. Eles deveriam retornar para os estudos realizados anteriormente e preencher a tabela para depois compartilhar com a turma.

A etapa seguinte dessa sequência didática, consistiu na produção coletiva de um conto de detetive, onde os estudantes criaram uma história cheia de mistérios, pistas e investigações de acordo com um roteiro. Com seus colegas e professor escreveram uma história, cujo um dos pontos fundamentais, é que o leitor do texto deve ficar muito curioso para conhecer o desfecho.

Com base nos estudos anteriores, e também partindo de um roteiro, os estudantes criaram seu conto de detetive. Retomando todos os ensinamentos ao longo do trimestre, usando a sua criatividade e tudo que foi conversado sobre contos de detetive. Para essa produção, o roteiro baseava-se nas seguintes perguntas: onde se passa a história; quem e como são os personagens atribuindo nomes, características e participação na história; de que forma se inicia a história; qual conflito acontece; quais pistas são encontradas pelo detetive; quem são os suspeitos; quem é o investigador; e como a história termina.

CONSIDERAÇÕES

O aprendizado e reflexão sobre a leitura, então, é colocado em um patamar de reconhecimento de forma evidente no contexto dessa sequência didática. De acordo com a atuação do professor perante as percepções e reflexões que as crianças poderão desenvolver na prática leitora. Dessa forma, quando consideramos o século XXI, devemos identificar as suas

mudanças e as suas particularidades no que diz respeito à leitura, assim, o hábito leitor deve desenvolver nos estudantes momentos significativos para a ampliação do capital cultural e prática da escrita.

Durante a leitura as crianças foram desvelando os mistérios, a partir do repertório desenvolvido nas rodas de leitura. Durante as produções textuais, a criatividade tomou conta do grupo. Os mistérios inventados, foram os mais diversos possíveis. Os grupos também tiveram a oportunidade de ler aos familiares. Um ponto importante, foi que a estrutura do gênero textual foi respeitada, dando um sentido maior ao que estava sendo escrito.

Com as abordagens de contextualização do gênero nota-se que os estudantes puderam adentrar o universo literário de forma investigativa e cuidadosamente planejada por meio dessa sequência didática, que a todo momento considerou o aprendizado de forma significativa. A partir da prática da leitura, foi possível construir repertório sólido do gênero, o que possibilitou um resultado positivo nas produções individuais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Andre. **Os 10 maiores detetives da ficção. Super interessante**, 8 de Julho de 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/os-10-maiores-detetives-da-ficcao/>> Acesso em: 28 de Agosto de 2022.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ISER, Wolfgang. **Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). Teoria da literatura em suas fontes. 3. ed. Tradução de Heidrun Krieger Olinto e de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3, cap. 31, p.955-987.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

O PODER DA NARRATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURAS POTENTES

Adriana Sanchez Ramalho¹, Ana Carolina de Santana Moreira², Cibele Aparecida de Luca³, Erika Abad dos Santos⁴, Ma. Patricia Martins de Arruda⁵

RESUMO

A finalidade deste trabalho é apresentar sucintamente ao leitor – considerando o próprio caráter do texto – a importância fundamental do projeto de leitura compartilhada realizada nos 4ºs anos do Ensino Fundamental do Colégio Parthenon, localizado na cidade de Guarulhos no bairro Vila Augusta. Essa prática educacional proporciona aos estudantes momentos de leituras dirigidas em ambientes acolhedores, além de culminar em um registro da leitura, no caderno, que recebe o nome de “Minhas Memórias de Leitura do Ensino Fundamental I”, suporte utilizado para registrar as impressões, as memórias de leituras que os estudantes possuem desde o 1º ano. A partir dessa proposta, será possível refletir acerca do trabalho docente e incentivo do hábito de leitura que desperta a criatividade, a imaginação e o enriquecimento cultural. Para além dessas questões, é possível evidenciar os diversos estímulos criados para a construção de um pensamento crítico, aumento de repertório e conhecimento de mundo por intermédio da leitura.

Palavras-chave: literatura infantil, leitura, ensino fundamental, leitor, repertório.

A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO

A leitura tem grande importância na formação cognitiva, histórica e social na produção de leitores críticos de sua realidade. Isto significa dizer que o leitor atua ativamente nos contextos em que vive ou até mesmo em realidades opostas, e relaciona a compreensão dos textos com o mundo ao seu redor. (CAFIERO, p.83)

Neste sentido, é importante conceber a leitura como uma ferramenta potente para o ensino, isto porque existem inúmeras formas de se fazer isso e, essas ações organizadas sistematicamente, podem favorecer para uma melhor leitura de um texto. A contribuição na

¹ Colégio Parthenon - Vila Augusta

² Colégio Parthenon - Vila Augusta; Unifesp - Universidade Federal de São Paulo

³ Colégio Parthenon - Vila Augusta

⁴ Colégio Parthenon - Vila Augusta

⁵ Colégio Parthenon - Vila Augusta; Mestre pela Universidade Federal de São Paulo

leitura não diz respeito apenas a decodificação, mas segue além, pois ler é atribuir sentidos ao que se está lendo. Ao compreender essa questão, podemos assegurar que o estudante está participando atentamente da leitura e desenvolvendo a capacidade de refletir sobre, apontar críticas ou tecer elogios. (CAFIERO, p.83) De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens pretende:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil. (BRASIL. p.63)

Por consequência dessa ideia, a organização da prática docente em sala de aula, bem como os momentos de planejamento devem ter a intencionalidade de contribuir para que os alunos concebam e criem boas estratégias de leitura, sendo importante a formulação de capacidades em manifestações diversas. Desta forma, o aluno precisa fazer perguntas, levantar hipóteses acerca do texto, além de confrontar informações e interpretar para contar sobre aquilo que foi lido. (CAFIERO, p.86)

LEITURA COMPARTILHADA: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

As práticas de leituras no ambiente escolar devem acompanhar bons planejamentos no que diz respeito às sequências didáticas, visto que essa organização possibilita ao aluno ter contato com vários textos de determinado gênero, para explorar e conhecer mais sobre sua finalidade. Para Kleiman, a leitura é muito mais do que a decodificação de signos:

“Conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura.” (p.28 Kleiman)

No contexto escolar do Colégio Parthenon, os alunos do 4º ano têm acesso a diversos tipos de gêneros textuais, nos quais, alguns portadores são utilizados como é o caso do livro de Cris Gouveia “Sete Cordéis para sete cantigas” que declara brincadeiras com cantigas de roda, cordéis que proporcionam riso com rimas divertidas. O livro de Marco Haurélio nos presenteia com os Contos Folclóricos Brasileiros e Contos de artimanha, no entanto, quando Monteiro Lobato é apresentado ao grupo, pelas escritas de Sandroni (1997) em “Minhas Memórias de Lobato” há fortes discussões sobre a biografia do autor contada por Emília.

Nesta caminhada com a leitura compartilhada, o grupo do 4º ano chega à “Terra do Nunca” guiados por Peter Pan, Wendy e os irmãos. Uma nova narrativa começa, com inúmeras conversas sobre como crescer neste mundo repleto de situações, às vezes, difíceis para uma criança. Esses textos abrangem os gêneros sob o foco da estrutura composicional, além de resgatar elementos históricos, sociais e culturais de relevância.

A leitura compartilhada se caracteriza como um momento de socialização literária, ao qual proporciona reflexões e discussões sobre um determinado texto lido em conjunto, tendo a professora uma mediadora, apresentando um modelo de leitora competente. Desta forma, atua como uma intermediação entre o que e como o texto diz. Esses aspectos estão ligados tanto ao conteúdo que é transmitido como à exteriorização de sentimentos, valores sociais e culturais de um grupo específico.

Figura 1 - Leitura compartilhada



Fonte: acervo pessoal

Inicialmente, é realizado um levantamento do conhecimento prévio dos educandos a respeito do gênero literário selecionado e dos elementos que compõem a escrita, durante a conversa, ao ser compartilhada as hipóteses, os registros da descoberta são apresentados ao grupo. A capa é analisada, o ilustrador entra em cena com sua generosidade ao compor o corpo do texto.

Em seguida, a leitura compartilhada, é realizada em voz alta pelo professor, que apresenta um modelo leitor (Delia Lerner, 2002) em ambientes diversos utilizando entonação necessária e linguagem corporal, com a intenção de atrair a atenção de quem escuta. Os alunos com o livro, acompanham tendo o professor como mediador da leitura. Desta forma, desenvolvem a fluência na leitura, as competências leitoras, a interpretação e compreensão do texto, como também a construção de sentidos sobre o tema.

Diante desse contexto, acontece o fortalecimento dos vínculos e garante um espaço efetivo para tratar de temas do cotidiano, desenvolvendo a atenção, a concentração, o

vocabulário, a memória e o raciocínio; bem como estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação.

Por exemplo, no livro “Scheherazade” os alunos são estimulados por meio da leitura compartilhada a identificar a função social dos contos árabes que circulam em sociedade, especialmente para a valorização da diversidade cultural como patrimônio histórico artístico da humanidade. (BNCC, p.) (EF15LP01/PP04 - EF15LP5/PP04)

Figura 2 - Leitura compartilhada



Fonte: acervo pessoal

Já nos estudos sobre os Cordéis, os alunos são levados a discutir o gênero, que apesar de ser amplamente conhecido como brasileiro, tem origem em Portugal. A literatura de cordel é chamada assim porque são obras vendidas em folhetos expostos e pendurados em cordões nas feiras locais, mercados e até mesmo em bancas de jornais. Essa tradição de comercialização tem origem na Europa.

Neste item os alunos aprendem sobre histórias antigas de amor, de guerras, e também conhecem artistas, cantores e cordelistas brasileiros que representam temáticas atuais. Segundo Vassalo, sobre as cantigas e os cordéis:

Não há barreiras entre a cantoria e o folheto, porque a leitura e a audição se equivalem dentro deste contexto cultural. No repertório da tradição oral, o texto impresso não implica em uma leitura silenciosa e solitária, mas em uma leitura em voz alta para os menos instruídos. A passagem do escrito não depende do oral, mas tudo o que é escrito torna-se oralizável. (1993, p. 76).

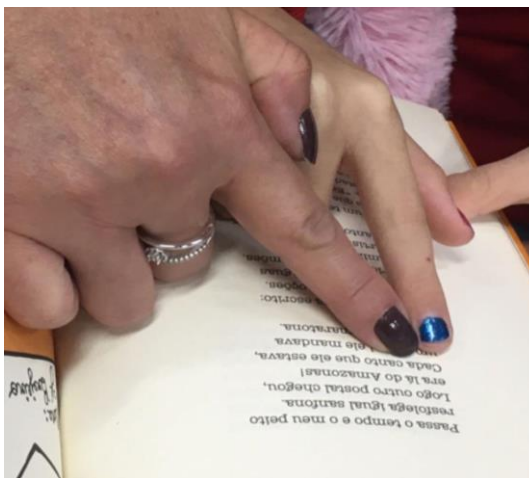
Portanto, a leitura não se caracteriza como um ato de decodificação ou decoração das palavras, ou um ato solitário, mas na verdade sugere ações cognitivas orientadas para diferentes propósitos, ou seja, a leitura no contexto compartilhado permite dar voz e significado

a um texto com a intencionalidade diante do objeto estudado. De acordo com Paulo Freire ler é:

[...] uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. (FREIRE. ano. p. 261)

O papel do professor, nesse sentido, torna-se extremamente importante visto que a mediação pode indicar determinada particularidade que não foi interpretada, além de estimular inúmeras interpretações sobre determinada passagem do texto. Esse movimento de conversa, coloca os estudantes em contato diversificados pontos de vista aos quais certamente não conseguiriam alcançar se fizessem a leitura individual. É na coletividade que se pode discutir e ampliar os conhecimentos sobre os gêneros e autores experientes.

Figura 3 - mediação de leitura



Fonte: acervo pessoal.

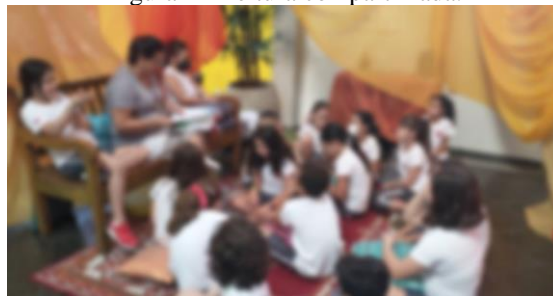
A utilização do livro em mãos possibilita o contato, o manuseio do objeto e a exploração para extrair evidências que mantenham, ou não, o seu ponto de vista. Acompanhar a leitura usando os dedos como guia, percorrendo linha após linha para compreender o sentido daquele texto baseado também em sua própria experiência de mundo.

Assim, no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente [...] (Koch e Elias p.35)

Na sequência didática desenvolvida para cada gênero, os alunos são repertoriados para produções textuais futuras relacionadas ao mesmo gênero. Para nortear os registros, o educador traz o seguinte questionamento: “quais foram suas impressões e sentimentos após a leitura?” As respostas são realizadas e os educandos registram suas impressões e sentimentos despertados no caderno de memórias após ouvir toda a história, podendo ser registrada na forma escrita e ilustrativa.

Outros elementos são explorados para ampliar a experiência leitora dos alunos, como por exemplo os ambientes físicos de leitura, ou seja, os espaços que podem potencializar a imersão no texto, espaços acolhedores com tapetes, tendas almofadas espalhadas pelo chão. as intervenções sobre o vocabulário e melhor interpretação dos textos;

Figura 4 - Leitura compartilhada.



Fonte: acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho abordou-se pontos importantes em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras que extrapolam o convívio no ambiente escolar. Compreender a importância da leitura dirigida e auxiliada pelo modelo de comportamento do professor, ajuda a entender o papel do planejamento para o incentivo a uma leitura crítica e atenta a realidade ao seu redor.

A discussão acerca da leitura compartilhada se faz necessária pois, esse momento de socialização proporciona reflexões sobre determinados textos lidos em grupo, com o acompanhamento atento do professor.

Os educandos precisam ser repertoriados de leituras ricas de saberes culturais e sociais, pois esse incentivo partilhados em grupo, vem das relações estabelecidas na família e também

na escola, e isso pode partir até mesmo de seus colegas de classe, enxergando no momento de interação com o outro a possibilidade de aprendizado mútuo, de troca fundamental, que não está somente nos livros didáticos e no espaço escolar e sim, no convite ao ler e viver os diferentes momentos com a leitura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos. Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coordenação: Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)
- GASPAR, Lúcia. **Literatura de Cordel**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 30 Ago. 2022.
- KOCH, Ingedore. VANDA, Elias. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- VASSALO, Lígia. **O Sertão medieval: Origens européias do teatro de Ariano Suassuna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- HAURÉLIO, Marco. **Contos folclóricos brasileiros. Coleção Lendas e contos**. 1º edição. São Paulo. Editora Paulus, 2010.
- SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa**. 3º edição. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2017.
- SIERRA I FABRA, Jordi. **Scherazade: histórias de As mil e uma noites**. 2º edição. São Paulo. editora Paulinas, 2016.
- GOUVEIA, Cristiano. **Sete cordéis para sete cantigas**. 1º edição. São Paulo. Edição do autor, 2020.
- BARRIE, James Matthew. **Peter Pan**. Tradução integral de Ana Maria Machado. 2º edição. São Paulo. Moderna, 2006

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE: REVISÃO DA LITERATURA

Ana Carolina Gonçalves Correia¹

RESUMO

Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são ferramentas de apoio às atividades de ensino. O objetivo deste trabalho foi fazer levantamento da literatura sobre o uso de TDIC em cursos da área da saúde. Foi realizada revisão da literatura dos últimos cinco anos, com os termos de busca: tecnologia da informação, tecnologia educacional, educação, saúde e ciências da saúde. Foram obtidos 10 artigos, indicando maior utilização das seguintes tecnologias: redes sociais, páginas da *internet*, aplicativo de mensagem, *e-books*, *blogs*, modelo ou objeto virtual de aprendizagem e prontuário eletrônico. Foram apontadas como contribuições de TDIC: aprendizagem significativa, participação ativa do estudante e interação entre professor e estudantes. Foram indicados como desafios: dificuldade de acesso à *internet* e equipamentos, pouca afinidade com tecnologias e postura profissional. Entende-se a necessidade da realização de cursos que qualifiquem professores para uso de TDIC e projetos institucionais para acesso de estudantes aos meios digitais.

Palavras-chave: tecnologia da informação, tecnologia educacional, educação, saúde.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico tem feito parte do cotidiano das pessoas, por meio de equipamentos eletrônicos e da *internet*, possibilitando a transmissão de informações. Conhecidos como tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), permitem a comunicação, tornando-se úteis em diferentes atividades, incluindo o processo de ensino-aprendizagem. Outra nomenclatura utilizada por muitos autores para se referir a esses recursos consiste na expressão tecnologias da informação e comunicação (TIC). Neste trabalho optou-se por utilizar a expressão TDIC, seguindo a terminologia proposta por Charlot (2020), utilizada por outros autores apresentados neste estudo e também por considerar a definição mais abrangente para esses recursos.

Na educação, as TDIC possibilitam a troca de informações e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo: professor e estudantes. Para Araújo (2011), a utilização de recursos tecnológicos não deve ser vista como oposição ao ensino tradicional, mas sim como uma possibilidade de ampliar a interação entre professor e estudantes. Nesse contexto, as TDIC

¹ Docente da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE.

podem ser consideradas como uma ferramenta de apoio às atividades de ensino, por meio de diferentes metodologias e atividades, ampliando os espaços de aprendizado.

Cabe destacar também que o acesso a novas fontes de informação não é suficiente para garantir a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Dessa maneira, o professor assume um importante papel diante do uso de tecnologias, que incluem a função de mediador do processo de aprendizado, além da orientação do estudante para o uso adequado das TDIC e a organização dos conteúdos e atividades a serem realizadas por meio desses recursos.

De acordo com Barbosa *et al* (2021), a utilização de TDIC permite ao professor assumir o papel de facilitador, por meio de atividades diferenciadas, tornando o processo de ensino-aprendizagem dinâmico. Em sentido complementar, Davilla *et al* (2021) afirmam que as tecnologias possibilitam uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante, por meio da flexibilidade nos estudos, autonomia e responsabilidade.

Os cursos da área da saúde também podem se beneficiar com o uso das tecnologias, uma vez que a interação e a transmissão de informações propiciadas por esses recursos contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional de saúde. É importante que os projetos pedagógicos dos cursos contemplem a utilização de TDIC, apresentando os recursos e métodos de ensino que possam contribuir para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional. A Portaria nº 2.117/2019 prevê que a utilização de TDIC na oferta de carga horária à distância em cursos presenciais deve estar alinhada aos objetivos do curso e ao perfil do egresso previsto no projeto pedagógico (BRASIL, 2019).

Cabe destacar que a utilização das tecnologias para o ensino ganha maior visibilidade com a pandemia da COVID-19, em virtude da suspensão de aulas presenciais em instituições de ensino de todo o mundo. Nesse sentido, Barbosa *et al* (2021) afirmam que a implementação de TDIC no ensino torna-se importante durante a pandemia da COVID-19, configurada como uma situação emergencial, em virtude da manutenção das aulas diante do distanciamento social, necessário para o controle da doença.

Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa consiste em realizar um levantamento da literatura recente sobre o uso de TDIC na área da saúde, a fim de identificar os tipos de tecnologias e os cursos que as utilizam, além de descrever as suas contribuições para o aprendizado e os desafios na sua utilização.

METODOLOGIA

Este trabalho tem cunho descritivo, elaborado por meio de revisão sistemática da literatura publicada no país nos últimos cinco anos, sobre o uso de TDIC em cursos da área da saúde. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de artigos na base de dados Scielo, tendo em vista o acesso e a qualidade do material disponível em meio eletrônico. Foram utilizados como termos de busca os descritores de acordo com o DeCS (Descritores em Ciências da Saúde): tecnologia da informação, tecnologia educacional, educação, saúde e ciências da saúde, aplicados individualmente e em associação, localizados no título, resumo e assunto dos trabalhos, dentro do período de 2017 a 2021.

Na primeira etapa da pesquisa, foram encontrados 63 resultados. Em seguida, foi realizada leitura e análise dos resumos, a fim de verificar o tema proposto e a disponibilização dos artigos na íntegra e em português. Nessa etapa, foram excluídos os artigos não relacionados ao tema, artigos não disponibilizados na íntegra em português e também artigos repetidos, obtendo-se 10 artigos como resultado final, que foram lidos na íntegra e incluídos neste estudo.

Após a leitura dos artigos, procedeu-se à organização dos tipos de estudo e instrumentos utilizados para cada pesquisa, dos cursos envolvidos e tecnologias abordadas, além dos dados e discussões sobre o uso das TDIC, incluindo os aspectos positivos para a aprendizagem e os desafios na sua utilização, conforme apresentado nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos incluídos neste estudo (N = 10) foram inicialmente analisados de acordo com o ano de publicação, desenho da pesquisa e instrumentos de coleta de dados, população pesquisada e curso da área da saúde abordado. Em relação ao ano, 30% dos artigos foram publicados em 2021, 30% em 2020, 30% em 2019 e 10% em 2018. Já em relação ao desenho da pesquisa, 40% tratou-se de pesquisa quantitativa, seguido de 30% de pesquisa qualitativa, 20% incluiu pesquisa bibliográfica e 10% relato de experiência. Os instrumentos para coleta de dados utilizados nos artigos incluíram o questionário, com 40% de frequência e a entrevista, presente em 30% dos estudos.

Em relação à população estudada nos artigos selecionados, 40% das pesquisas foi realizada com estudantes, a fim de verificar o aprendizado e satisfação por meio do uso de TDIC; 20% realizada com professores, para conhecer sua percepção e experiência quanto à utilização de tecnologias e 10% com profissionais de saúde, para avaliar os conteúdos e informações trabalhados por meio das TDIC. É possível perceber o interesse pelo aprendizado

com TDIC, tendo em vista que um número significativo das pesquisas buscou verificar se houve apreensão de conteúdos por parte do estudante e também sua satisfação e envolvimento nesse processo. Por outro lado, destaca-se um pequeno percentual de pesquisas com professores, indicando a necessidade de desenvolver maiores estudos em relação a esse público, uma vez que o professor é o responsável por selecionar as metodologias de ensino em suas aulas, estimulando a participação do estudante. Nesse sentido, conforme afirmam Alves *et al* (2020), é necessário que os professores tenham experiência com tecnologias, a fim de contribuir para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências dos estudantes.

Os artigos selecionados abordaram a utilização de TDIC nos seguintes cursos da área da saúde: Graduação em Medicina, em 60% dos artigos encontrados, seguido de Graduação em Enfermagem, com 30% de frequência e Graduação em Psicologia, com 10%. O significativo número de pesquisas relacionadas aos cursos de Medicina pode estar relacionado ao que Rangel, Struchiner e Salles (2021) consideram como aumento de investimentos em tecnologias por parte das instituições de saúde, que favorecem o diagnóstico, tratamento e organização de informações sobre o paciente, influenciando as instituições de ensino a trabalhar essas tecnologias em seus currículos.

Entende-se que a utilização de tecnologias para a formação pode contribuir para habilidades que serão úteis no trabalho, uma vez que as tecnologias tem se tornado aliadas aos serviços de saúde, aplicando-se não somente aos cursos de Medicina, mas também aos cursos de Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia, dentre outros, indicando a possibilidade de investigar o uso de TDIC por parte de diferentes cursos da área da saúde.

TDIC EM CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE

De acordo com a literatura pesquisada, foram abordadas as seguintes tecnologias: redes sociais, páginas da *internet*, aplicativo de mensagem, *e-books*, vídeos, *blogs*, modelo virtual ou objeto virtual de aprendizagem e prontuário eletrônico. Neste tópico, apresentamos os conceitos e funções gerais das tecnologias contempladas na literatura encontrada.

As redes sociais consistem em grupos conectados pela internet permitindo interação entre as pessoas. Em estudo desenvolvido por Tamoto *et al* (2020), mostrou-se que as redes sociais consistem em uma ferramenta útil para o aprendizado, possibilitando compartilhamento de informações e materiais, contribuindo para discussão de conteúdos e organização de

atividades. Nesse mesmo sentido, Paulino *et al* (2018) destacam que as redes sociais constituem em um meio importante para interação entre professor e estudantes, contribuindo para melhorias no processo de construção do conhecimento.

Os aplicativos de mensagens possibilitam a transmissão de informações, por meio da visualização de textos e imagens, permitindo comunicação em tempo real (PAULINO *et al*, 2018). A troca de informações de maneira imediata pode trazer benefícios na interação entre estudantes e professor. Segundo Paulino *et al* (2018), o uso do aplicativo de mensagem pode ser considerado positivo ou negativo, sendo necessário, portanto, que os professores organizem suas formas de utilização. Os autores também afirmam que o aplicativo permite maior participação dos estudantes, maior comunicação, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Os *e-books*, conhecidos como livros digitais, permitem a busca de conteúdo de maneira prática e sem necessidade de deslocamento à biblioteca ou outra estrutura física, por exemplo. Para Tamoto *et al* (2020), os livros digitais são compatíveis com a atual geração dos estudantes, além de economizarem espaço físico e recursos em sua aquisição.

O *blog* consiste em uma página de *internet* que possibilita a interação por meio de comentários, chamados de postagens. Palácio, Gonçalves e Struchiner (2019) consideram que a possibilidade de criar postagens e comentar outras é uma importante função do blog, uma vez que permite a interação entre estudantes e professor.

Em pesquisa desenvolvida por Davilla *et al* (2021), foi avaliado um Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), definido pelos autores como um recurso interativo, com conteúdos e exercícios, por meio de textos, vídeos e áudios. Esse recurso permite o estudo à distância, dando flexibilidade e autonomia para sua utilização por parte do estudante (DAVILLA *et al*, 2021).

Em estudo desenvolvido por Rosa *et al* (2019), foi avaliada a utilização de uma mesa anatômica tridimensional, um modelo virtual com o objetivo de apresentar peças anatômicas por meio de imagens 3D. Para os autores, esse tipo de ferramenta contribui para maior compreensão das estruturas anatômicas, permitindo relacionar os modelos visualizados com os conteúdos trabalhados.

Outra tecnologia abordada na literatura consiste no prontuário eletrônico, utilizado em instituições de saúde para organização de todas as informações referentes à assistência prestada ao paciente. De acordo com Rangel, Struchiner e Salles (2021), o prontuário eletrônico é uma ferramenta útil para conhecer o histórico do paciente, fornecendo dados sobre a atual situação de saúde. Os autores destacam que a utilização do prontuário eletrônico como ferramenta de

ensino deve acontecer sob supervisão e orientação de professores e receptores, considerando aspectos éticos e legais da profissão, como manutenção do sigilo e uso adequado das informações.

CONTRIBUIÇÕES DAS TDIC PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A literatura consultada apresentou importantes contribuições do uso de TDIC para o ensino em saúde. A aprendizagem significativa, por meio de atividades que estimulam a participação ativa do estudante foi frequentemente apontada nos estudos encontrados.

A utilização de tecnologias no ensino em saúde está aliada às orientações previstas nas diretrizes curriculares dos cursos, com estaque às Graduações em Medicina, Enfermagem e Psicologia, abordadas nas pesquisas consultadas. As Diretrizes Nacionais Curriculares desses cursos apresentam a necessidade de incluir metodologias de ensino que estimulem a reflexão sobre a realidade e a articulação entre teoria e prática, construindo atributos necessários à prática profissional e, dessa forma, as TDIC podem contribuir para a construção dessas habilidades. De acordo com Brasil (2011), as atividades desenvolvidas na graduação devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos necessários ao exercício da profissão. As estratégias pedagógicas devem estar voltadas para construção contínua do conhecimento, para o desenvolvimento de competências técnicas e para a relação com a sociedade (BRASIL, 2001). Em sentido complementar, Brasil (2014) destaca a utilização de estratégias que sejam interativas para construção do conhecimento e sua socialização, além de estimular a participação ativa do estudante.

De acordo com Alves *et al* (2020), a tecnologia possibilita a participação ativa do estudante, uma vez que o coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudante torna-se o principal sujeito na construção do conhecimento, desenvolvendo competências como responsabilidade e autonomia.

A interação entre estudantes e professor, possibilitando a construção coletiva do conhecimento, também foi apontada nos estudos como uma contribuição positiva das TDIC. Segundo Barbosa *et al* (2021), a utilização de tecnologias digitais aproxima o professor de seus estudantes, facilitando o contato entre os indivíduos, a organização de informações e, conseqüentemente, a construção coletiva do conhecimento.

A familiaridade dos estudantes com a tecnologia também foi outro aspecto positivo no uso de TDIC. Barbosa *et al* (2021) explicam que os jovens fazem parte de uma geração digital,

já acostumada com tecnologia desde antes de iniciar os estudos, o que facilita a utilização e adaptação aos recursos digitais por parte dos estudantes.

O acesso e a disponibilidade de informações proporcionados pelas tecnologias estimulam a utilização e exploração de diferentes ferramentas, contribuindo para formar um profissional bem informado, capaz de se atualizar de acordo com as necessidades de sua realidade (PAULINO *et al*, 2018). Ainda que o acesso à tecnologia, como conexão à internet e equipamentos, tenha melhorado em instituições de ensino, muitos estudantes ainda não tem o mesmo acesso em suas residências, o que torna um desafio para o uso de TDIC, conforme abordado no próximo tópico.

DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DE TDIC

Dentre os desafios apontados nos estudos sobre a utilização de TDIC, destaca-se a dificuldade de acesso aos equipamentos, como computadores, *smartphone* e *tablet*, além do pouco acesso à conexão por *internet* (ALVES *et al*, 2020). Principalmente em relação aos estudantes, essa dificuldade deve ser considerada, em virtude do custo relacionado à aquisição de equipamentos e internet. Dessa forma, é importante investir em programas e projetos que destinem recursos aos estudantes, a fim de permitir a utilização dessas tecnologias, dando continuidade às atividades de ensino.

Também foi citada na literatura a falta de afinidade com as ferramentas digitais, principalmente por parte dos professores. Os estudos indicaram que o uso de TDIC demanda motivação, tempo para aprendizado e organização das atividades nas plataformas (BARBOSA, M.L *et al*, 2021, ALVES *et al*, 2020). Nesse sentido, um importante aspecto ganhou destaque: enquanto os estudantes tem maior facilidade para utilizar diferentes tecnologias, professores apresentam maior dificuldade, por se tratarem de gerações diferentes, criadas em circunstâncias também diferentes, caracterizando um conflito de gerações (ALVES *et al*, 2020). Para os autores, a qualificação permanente de professores pode contribuir para a afinidade com as tecnologias, ampliando as possibilidades de uso de tecnologia em aula e reduzindo o conflito de gerações na relação entre professor e estudante. Dessa forma, cursos de qualificação sobre TDIC podem aproximar professores de recursos tecnológicos, contribuindo para definição das tecnologias mais adequadas de acordo com seu plano de ensino.

Por fim, outro desafio na utilização de TDIC apontado na literatura consiste na manutenção do sigilo e cumprimento da ética profissional, principalmente em relação às informações sobre pacientes. Na atenção à saúde, o sigilo e a ética são fatores essenciais para o

cuidado, garantindo a privacidade de informações a respeito do paciente. E, com a facilidade de acesso aos equipamentos e agilidade na divulgação de informações, por meio dos recursos tecnológicos, é necessário orientar os estudantes sobre os aspectos ético e legais relacionados à divulgação de imagens e informações sem consentimento dos pacientes (RANGEL; STRUCHINER; SALLES, 2021).

Esses desafios indicam a necessidade de conhecer as ferramentas, de modo a selecionar aquelas que estão alinhadas aos propósitos da disciplina ou conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento das competências necessárias ao futuro profissional de saúde. Assim, é fundamental compreender como utilizar a tecnologia de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pesquisada possibilitou conhecer aspectos gerais de TDIC utilizadas em cursos da área da saúde. As publicações mais recentes destacam a utilização das tecnologias nas graduações em Medicina, Enfermagem e Psicologia, por meio de redes sociais, páginas da *internet*, aplicativo de mensagem, *e-books*, *blogs*, modelo virtual ou objeto virtual de aprendizagem e prontuário eletrônico.

Também foram apontados os aspectos positivos para o aprendizado, como aprendizagem significativa, participação ativa do estudante e a interação entre professor e estudantes. Já os desafios na utilização das tecnologias digitais foram: dificuldade de acesso à *internet* e equipamentos, falta de afinidade com as tecnologias e manutenção do sigilo e postura profissional quando envolve informações sobre pacientes.

Dessa forma, entende-se a necessidade da realização de cursos que qualifiquem os professores para uso das TICs e da execução de projetos institucionais que facilitem o acesso de estudantes aos meios digitais, possibilitando o uso adequado das tecnologias para a educação. Cabe destacar que é preciso utilizar as ferramentas digitais a favor do processo de ensino-aprendizagem, articulando-as com a teoria e prática profissional, estimulando a reflexão e construção do conhecimento.

Outros estudos e discussões sobre a temática são necessários, a fim de contribuir para divulgação do assunto e interesse no desenvolvimento dessas tecnologias em diferentes cursos da área da saúde.

REFERÊNCIAS

ALVES, Angela Gilda *et al.* Tecnologia de informação e comunicação no ensino de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2020, v. 33. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01385>. Epub 19 Out 2020. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO01385>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ARAUJO, José Carlos S. Do Quadro-Negro à Lousa Virtual: Técnica, Tecnologia e Tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 3ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 13-48. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt04-2277.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BARBOSA, Mayara Lima *et al.* Evolution of nursing teaching in the use of education technology: a scoping review. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online]. 2021, v. 74, n. 5. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422>. Epub 21 Maio 2021. ISSN 1984-0446. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0422>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019: Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 239, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. Tecnologias digitais e ciber cultura: um mundo novo? In: CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

DAVILLA, Marcelo de Souza Dutra *et al.* Objeto virtual de aprendizagem sobre rastreamento do câncer do colo do útero. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2021, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00063>. Epub 14 Jul 2021. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO00063>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; GONÇALVES, Laís Barreto de Brito; STRUCHINER, Miriam A Narrativa do Aluno de Medicina na Formação em Atenção Primária à Saúde: Potencializando Espaços de Aprendizagem Mediados pelas Tecnologias Digitais. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2019, v. 43, n. 1, p. 330-340. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190213>. Epub 13 Jan 2020. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190213>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAULINO, Danilo Borges *et al.* WhatsApp® como Recurso para a Educação em Saúde: Contextualizando Teoria e Prática em um Novo Cenário de Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2018, v. 42, n. 1, p. 171-180. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20170061>. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-52712018v42n1RB20170061>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RANGEL, Ana Maria Pereira; STRUCHINER, Miriam; SALLES, Gil Fernando. Prontuário Eletrônico do Paciente na educação médica: percepções de docentes e preceptores. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2021, v. 45, n. 04. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210251>. Epub 08 nov 2021. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210251>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ROSA, Bruno Rodrigues *et al.* Learning Hepatobiliary Anatomy through the Virtual 3d Anatomy Table. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2019, v. 43, n. 1 supl 1, p. 615-622. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033>.ING <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033>. Epub 13 Jan 2020. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190033>.ING. Acesso em: 10 dez. 2021.

TAMOTO, Paula *et al.* Aprendizagem da geração millennial na graduação médica. **Revista Bioética** [online]. 2020, v. 28, n. 4, p. 683-692. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422020284432>. Epub 20 Jan 2021. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020284432>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ESCRITAS E DISCURSOS: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM COMPARAÇÃO (2019 E 2020)

Ana Carolina Lopes Garrido, Fabiany de Cássia Tavares Silva, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

Este texto toma como fontes de análise, o Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (DCEI-GO) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Grande (RCEI-CG), publicados em 2020 e 2019, respectivamente. Para tanto, orientamo-nos metodologicamente pelos Estudos Comparados (SILVA, 2016 e 2019), fundado em uma prática de pesquisa, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada. Em conclusão os TDC analisados não privilegiam a constituição diversificada das crianças que neles habitam (ou são homogeneizadas), desrespeitando, portanto, suas identidades “respeitadas”, particularmente, nos seus aspectos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de deficiências, que são alimentados por contextos heterogêneos, não expressos na “goianidade” tampouco no protagonismo “planejado”.

Palavras-chave: Currículo, Educação Infantil, Comparação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

INTRODUÇÃO

Este texto incursiona por escritas e discursos¹, que designam um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

Neste movimento regulatório tomamos como fontes de análise, reconhecidos como Textos/Documentos Curricular (TDC), *o Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (DCEI-GO)* e *o Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Grande (RCEI-CG)*, publicados em 2020 e 2019, respectivamente.

¹ Objeto da pesquisa TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS (2017 a 2023): escritas, discursos e comparações entre as histórias individuais e a história coletiva (Coordenada pela Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Bolsista Produtividade PQ 1D, 2021).

O *DCEI-GO* registra ter sido elaborado por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), constituindo-se em orientações a serem consideradas pelas instituições educacionais, na elaboração, implementação e avaliação de seus Projetos Político-Pedagógicos a partir de 2020, com a compreensão do que

é ser uma criança, num determinado contexto histórico, social, econômico e político, pressupõe que o(a) professor(a) reconheça e identifique a lógica, o pensamento, a ação da criança, para daí, em articulação com o que é expresso em termos legais, planejar quais práticas pedagógicas serão desenvolvidas com e para ela (2019, p. 7).

Diante disso, o *DCEI-GO* organiza-se em três sessões, a saber: Educação Infantil por um Currículo em Construção, Currículo em Construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências e, Transições (se refere a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental).

Já o *RCEI-CG*, apresenta-se como construção coletiva envolvendo os profissionais de educação da Rede Municipal durante o Programa de Formação “Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática”, em 2019. Desta construção, apreendemos o registro da conformidade com a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) no reconhecimento da “criança centro do planejamento, evidenciando o cuidar e o educar vinculados à concepção de infância e de criança construídas socialmente” (*RCEI-CG*, 2019, p. 19). Esta conformidade delinea-se em seis sessões, que contemplam os Aspectos conceituais sobre a Educação Infantil, a Avaliação e Transições na Educação Infantil, os Campos de Experiência como possibilidade de arranjo curricular para a educação infantil, os Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação e Diversidade e, a Educação Especial (*RCEI-CG*, 2019).

Neste contexto, nos aproximamos do território e/ou mercado linguístico contraditório, representativo do processo de reorientação curricular brasileiro, em suas nuances locais, neste caso municipais e estaduais na busca pela regionalidade, ao mesmo tempo, que considerados nas condições de elaboração determinadas pela combinação de fatores, entre eles os direitos individuais postulados como para todos (direito à aprendizagem), as discussões de uma escola sem partido, os conflitos em torno do que se considera conhecimento legítimo e as dimensões da formação escolar.

METODOLOGIA

Trabalhamos com os Estudos Comparados (SILVA, 2019), fundado em uma prática de pesquisa, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada.

Os estudos comparados são apreendidos como uma versão particular dos métodos de comparação, operados neste texto, pelo cruzamento de textos/documentos curriculares locais, propostos por duas redes municipais de ensino para a educação infantil, como resposta à solicitação contida na Base Nacional Comum Curricular (2017), isto é, a construção de currículo subnacionais.

Para dar forma a tal comparação, elegemos as chamadas áreas de comparação, como ferramenta de investigação e, as encaramos como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de uma escrita e discurso simplesmente reproduzidos, mas como conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente reproduzidos (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre currículo.

Como parte da caracterização dos universos da escrita e do discurso, de um lado, representados pela posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e; de outro, de um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar, elegemos as seguintes áreas: Direito à Aprendizagem, Campos de Experiência e, Tempos e Espaços.

Para a área Direito de Aprendizagem nos encontramos imersos nas defesas em torno da suposição de que o direito à educação passa a ser reivindicado no âmbito das aprendizagens individuais, ao mesmo tempo, que necessitando ser reenquadrado em mecanismos de diferenciação pedagógica. Isto diante, de uma crítica recorrente no campo curricular remetida às dificuldades em articular direitos de aprendizagem às competências cognitivas e socioemocionais. A garantia de direitos requer a permanência da atenção aos “dispositivos de governança escolar democrática, matizados pelas dimensões de equidade e qualidade” (DIAS DA SILVA, 2020, p. 172). Em relação aos Campos de Experiência, tomados como forma de organização curricular, tensionados, de um lado, como parte da garantia de direitos de aprendizagem e, de outro, como conceito de ordem mais especificamente metodológica, ou seja, referidos mais diretamente ao modo de condução do trabalho pedagógico. Ambos distantes do preconizado em Finco (2015, p. 241) ao informar que os campos de experiência se referem aos “diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, não as áreas e as dimensões de saberes que as crianças tem o direito de aprender”. Por fim, quanto aos Tempos e Espaços, nos posicionamos contrários ao disciplinamento presente na BNCC (2017), que visa, principalmente, à normalização de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários para as aprendizagens.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRITAS E DISCURSOS

... a Base é gerada, diretamente, no mínimo por cinco documentos, quais sejam: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Diretrizes Nacionais - Parâmetros Curriculares - Plano Nacional de Educação (2014). Assim, as palavras que advêm desses documentos dispõem a sua própria criação, inclusive, como estratégia, em prol de cumprir metas educacionais, levando a educação a integrar e a funcionar de acordo com as metas que ela mesma define – e palavras

importam porque são modos de pensar, sentir, avaliar, subjetivar os outros e a nós mesmos. (CORAZZA, 2016, p. 137).

Partimos dos fatos que têm lugar no processo de sua construção, ainda no governo Dilma, em 2015, com a apresentação de uma primeira versão intitulada “direito de aprendizagem”¹ e, seguida de uma segunda versão, durante o impeachment do Governo Dilma (2016), que registra as opiniões coletadas pelas associações de professores e/ou pessoas que tinham interesse em contribuir com o debate e; por fim, a terceira versão, no Governo Temer (2017), sem o debate necessário das questões discutidas.

A par destes fatos incursionamos pelo suposto de que a Base se constrói em um espaço social, onde se manifestam diversos agentes em disputa, com acúmulos desiguais de variados capitais e com interesses e estratégias diversos, na busca por fazer valer suas posições como legítimas e, ao mesmo tempo, encaminhar um “modelo” de qualidade para a educação básica brasileira.

Contudo, a desigualdade de capitais dos agentes envolvidos, no momento de escrita, subsumi aos interesses e estratégias trazidos por pelo Movimento pela Base², iniciativa da sociedade civil composto por diversas instituições, com agentes multiposicionados no espaço político, econômico e educacional, que se colocam como atuantes da área da educação, buscando influenciar desde a aprendizagem de cada estudante, passando pela formação docente, aliada aos recursos didáticos utilizados em sala, até as avaliações externas.

Vale dizer que esta atuação e suas buscas se encontram amparadas por interlocuções em eventos promovidos pela Fundação Lemann e organizados na Yale University e em centros de pesquisa da Columbia University, Harvard University, University of Illinois e Stanford University. Agrega-se a isto, o

“Lemann Dialogue”, evento que reúne acadêmicos, empresários e agentes do poder público, de organismos internacionais e da chamada sociedade civil para a discussão de questões consideradas estratégicas para o Brasil, como a educação. Seminários

¹ Elaborada por uma equipe de 116 especialistas de 35 universidades, sistemas de ensino e entidades como a própria UNDIME, em um trabalho com 29 equipes e com 12 assessores. Sujeitos esses que foram convidados pelo MEC para compor a construção do documento preliminar. Este documento foi disponibilizado para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, “recebendo mais de 12 milhões de contribuições – individuais de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica”. (MICHETTI, 2019, p. 6).

² A propósito, a fundação oficial deste Movimento acontece em abril de 2013, quando a Lei n 12.796, insere a referência a uma “Base Nacional Comum” na LDB n. 9394.

específicos sobre a BNCC, financiados pela Fundação Lemann, também ocorreram em Campinas e em São Paulo. (MICHETTI, 2009, p. 05 -06).

Nesta etapa, tal modelo se encontra informado em escrita por aproximações ao processo de distribuição de conhecimentos, definido como uma prática ancorada na oferta de interações e brincadeiras fundantes para o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, parte da padronização intitulada campos de experiências, resultante de processos de seleção social e histórica, do qual participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos.

Propósitos esses, que desencadeiam uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo, que envolvem a autorregulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade, diante do fluxo de informações que compõem o conhecimento científico.

Esta composição permitida discursivamente, pela abordagem da articulação entre microinterações comunicativas escolares e macroestruturas sociais, implicando ainda o reconhecimento da existência de uma hierarquia nas formas de comunicação possíveis nas instituições de educação formal, pautadas em “estudantes”, como “naturalmente” a unidade elementar simbólica da educação e do mercado sustentada pela ideia da “propriedade nacional”. Ideia alimentada por mecanismos de “captura” e manipulação da subjetividade destes sujeitos, por meio da imersão em programas que possam melhorar as políticas públicas da educação, impostos pelo projeto hegemônico neoliberal.

Dito isto, particularmente, no capítulo intitulado “A etapa da Educação Infantil” apreendemos formas e informações sobre a necessária formação da criança para a transição para o Ensino Fundamental, por meio de uma proposta organizada sobre quatro elementos fundantes: I) direitos de aprendizagem; II) campos de experiência; III) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; IV) grupos etários. Para esses, preservam-se, também, interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, já anteriormente preconizado nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI, 2013).

Isto posto, acrescentamos que sua proposição, ainda, se dá em meio aos direitos de aprendizagem desdobrando-se em objetivos de aprendizagem, dentro de uma organização curricular por campos de experiência, considerando que,

na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Em acordo com os pressupostos acima delineados, interessa-nos decodificar a presença e/ou ausência dos códigos trazidos pela BNCC (2017) nos textos/documentos curriculares para a educação infantil produzidos pelas redes municipais de Goiânia (GO) e Campo Grande (MS). Decodificar, significa apreender as disputas pelo domínio do controle simbólico, na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, o que é pensável e o que é impensável nas interações projetadas para os processos de aprendizagem, a produção de sentido para/no campo curricular vinculada a uma economia das trocas simbólicas, caracterizada por uma lógica regida pelas condições sociais de produção, que respondem a eficácia simbólica da comunicação escolar (produzida pela BNCC e reproduzida pelos textos/documentos analisados).

TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS: ESCRITAS E DISCURSOS NA/PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA (GO) E CAMPO GRANDE (MS)

... ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, pp. 45-52), a Base distancia-se das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras. Propor objetivos de aprendizagem supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem (PEREIRA, 2020, p. 81).

Do lugar, assumido por estes documentos, nos aproximamos das áreas de comparação, eleitas para dar forma às análises comparadas acerca do conceito/noção de **direitos de aprendizagens, campos de experiências e, tempos e espaços**.

Para os **direitos de aprendizagens** o *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (DCEI-GO)*, registra-os como

Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – são os fundamentos da Base para a Educação Infantil, por se referirem, as formas que as crianças se apropriam do mundo físico e sociocultural. Ou seja, não é adequado, pensar nos campos de experiências e nos seus respectivos objetivos, sem considerar quem são os sujeitos desse processo e as maneiras peculiares, pelas quais, eles interagem, aprendem e se desenvolvem. (DCEI-GO, 2020, p. 15).

A fonte para a definição desses seis direitos, conforme explicitados na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016), e mantidos no documento homologado, foram as DCNEI/09, em seu artigo 6º (BRASIL, 2009), ao apontar que as instituições educacionais, ao respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, podem garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Diferentemente o *Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Grande (RCEI-CG)*, disserta sobre os direitos de aprendizagem aproximando-o do desenvolvimento e apresentados

como os modos pelos quais as crianças aprendem e, por isso, precisam ser garantidos a todas. Eles se apresentam na educação infantil pela BNCC, no entanto, tiveram sua origem nas DCNEI (2009b) a partir dos princípios que regem a educação, quais sejam: ético, estético e político. Os direitos de conviver e conhecer-se decorrem do princípio ético, os de brincar e explorar do estético e os de participar e expressar, do político. (RCEI – CG, 2019, p. 28)

Supomos que esta diferença se alimenta pela submissão do RCEI-CG ao cenário das competências, ao mesmo tempo, que a pretensão de alcançar a construção da identidade e da subjetividade dos pequenos, no mesmo formato já impresso pela BNCC (2017), isto é, a necessidade (grifo nosso) de pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolvendo estratégias de observação, criação de hipóteses e narrativas. Enquanto o DCEI-GO evidencia o direito como direito de construir significados sobre si e os outros, em situações que possam desempenhar um papel ativo no mundo que a cerca.

Isto porque, apreendemos que os direitos de aprendizagem são momentos em que a criança desenvolve suas habilidades, garantindo uma educação de qualidade e, não que necessitam desenvolver-se para assegurá-la.

Em relação aos campos de experiências DCEI-GO afirma-os considerando

os conhecimentos do patrimônio da humanidade – artísticos, culturais, ambientais, científicos e tecnológicos – as práticas sociais, as interações entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre as crianças e adultos, delineadas no Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimento; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. (DCEI-GO, 2020, p. 17-18).

À esta consideração segue a premissa da criança vista como competente e ativa, envolvida com a procura do direito de participação, centrado na construção dos conhecimentos e na participação nos processos de aprendizagem.

Exemplificações desta premissa são apreendidas quando se registra que:

as instituições educacionais precisam conhecer de que forma às crianças se constituem humanas e de que lugar e contexto produzem culturas. Vale ressaltar que nem toda realidade que as crianças apresentam está demarcada na sua cultura, muitas vezes, elas apreendem o que abstraíram dos contextos dos quais participam, mas antes deixam o que lhe é particular (DCEI-GO, 2020, p. 37).

a autonomia e independência da criança se desenvolvem nos elementos que compõem a rotina e não é necessário elaborar processos mirabolantes para auxiliar a criança a descobrir-se e descobrir o mundo na perspectiva do cuidado do outro. Por fim, pensar a autonomia no contexto da Educação Infantil, demanda compreender que a criança é capaz de realizar suas ações na mediação e na relação com o outro. Subestimar a criança é negar que ela é ativa, capaz e competente. (DCEI-GO, 2020, p. 49)

Com um outro olhar, o RCEI-CG expressa-se sobre os campos de conhecimentos a partir da crença na “inovação” ao introduzir um sexto campo de experiência, Mundo social e natural: investigação, relação, transformação e preservação. Tal introdução resulta do desmembramento do campo de experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações e, da alteração do campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação com a inclusão da escrita, agora nomeado Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação.

BNCC apresenta cinco campos de experiências, no entanto, desde o ano de 2017, as Orientações Curriculares da Reme já apresentavam seis campos, uma vez que houve a necessidade de chamar a atenção dos professores e dar visibilidade maior a conhecimentos relacionados, tanto ao pensamento matemático quanto às questões que dizem respeito ao mundo social e natural. Para tanto, houve a dissociação do campo denominado “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” em dois. Assim, os campos de experiências propostos para o trabalho com educação infantil na REME são: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; 6. Mundo social e natural: investigação, relação, transformação e preservação. (RCEI-CG, 2019, p. 31-32).

Vale ressaltar, que a crença na inovação alimentada pela escrita parece admiti-la como o saber essencial e imutável, talvez indispensável para a sobrevivência de uma cultura e de cada sujeito nessa cultura. Tal admissão toma forma na priorização da participação em

situações de comunicação em diversificadas experiências com a língua materna, interagindo com a cultura falada e escrita. A oralidade, a leitura e a escrita são

expressões de linguagem e se articulam na forma como as crianças se colocam no mundo, como perguntam, explicam, narram e dialogam. É importante aprender a falar, questionar, opinar, participar, argumentar, e não apenas pronunciar palavras, assim como é importante aprender a escrever e não somente a escrita das letras. Entende-se, assim, a função social que a linguagem (oral e escrita) carrega, considerada como um instrumento cultural complexo, permitindo a comunicação e o registro da expressão, do conhecimento e da imaginação. (RCEI – CG, 2019, p. 43).

Todavia, ao comparar os **campos de experiências** nos dois documentos encontramos o pressuposto da compreensão acerca da articulação e integração entre eles, mas, com diferentes endereçamentos à ação docente e/ou pedagógica. Tanto no DCEI-GO quanto no RCEI-CG encontramos o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem, contudo, o primeiro projeta a criança como um ser com competência e capacidade de atividades, cabendo ao professor organizar o ambiente, observá-la e escutá-la para a compreender e responder-lhe; já o segundo, espera desenvolver competências na criança e, para tanto, mais diretamente ligado ao modo de condução do trabalho pedagógico do professor.

Estes lugares ocupados pela ação dos professores suportam

planejar, intencionalmente, ações educativas e pedagógicas em que a educação e o cuidado estejam presentes em todas as ações da rotina, uma vez que são intrínsecos à existência humana e pressupõem ética, responsabilidade, afeto, cooperação e acolhimento nas relações que são estabelecidas nesses ambientes, pois este binômio é imprescindível na constituição da identidade, autonomia e subjetividade das crianças. (DCEI-GO, 2020, p. 31).

possibilitar, em sua prática pedagógica, as interações das crianças com as diversas culturas, com seus pares e com outros adultos, garantindo aprendizagens significativas [...] a observação constantemente aliada ao olhar sensível, também, auxilia os profissionais no exercício reflexivo, diante da tomada de decisão e condução do processo educativo. (RCEI – CG, 2019, p. 25, 36).

Em síntese, tão próximos na contemplação de experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, mas, equidistantes da preconização do contato ativo das crianças com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal.

Ao analisar a última área de comparação, **tempos e espaços**, cuja atenção colabora para “ampliar o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 28), apreendemos no DCEI-GO a figuração específica do(a) professor(a), porque responsável pela aferição de

tempos e espaços para que as crianças desenvolvam atividades em duplas, pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a criatividade, a curiosidade e a negociarem ações e decisões de uma vida coletiva em que conflitos emergem e precisam ser problematizados e resolvidos. Nas interações crianças/crianças é preciso a mediação do adulto e/ou professor(a) no sentido de ajudar as crianças a desenvolverem autonomia, independência e a cuidarem uns dos outros. (DCEI-GO, 2020, p. 36)

Esta responsabilização assegura o afastamento de padrões adultocêntricos, ao mesmo tempo, que acolhe a alteridade, valorizando a singularidade de cada criança. Para Barbosa (2015), acolher uma criança é também acolher sua experiência de infância, suas expectativas, seus planos e suas hipóteses, seus sonhos, suas ilusões e seus modos de ser e estar no mundo (DCEI-GO, 2020, p. 41).

No RCEI-CG **tempos e espaços** são remetidos à atenção ao “protagonismo infantil” e ao envolvimento das crianças nas diversas situações cotidianas. Diante disso, integradas a ação docente, favorecendo as interações e brincadeiras e colaborando para as aprendizagens (2019, p. 31), mas determinadas pelo “planejamento detalhado dos locais em que as interações, as brincadeiras e todas as ações cotidianas irão ocorrer” (2019, p. 31).

O protagonismo infantil, as situações cotidianas, as interações e brincadeiras, projetadas/propostas por um planejamento detalhado, nos parece problematizar os campos de experiência, de um lado, pelo sentido que este planejamento pode assumir, isto é, marcado pelo controle do comportamento, alimentando e reproduzindo desigualdades de várias ordens, ou mesmo impondo rotinas esvaziadas de conteúdo cultural e tarefas sem sentido. De outro, a própria compreensão do que seja a experiência das crianças, uma vez que desliza para a negação do direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e se expressar.

É relevante pontuar que as diferenças na atenção aos **tempos e espaços** informam as, também, diferentes compreensões acerca da “experiência” escolar infantil, do papel do conhecimento e, particularmente, dos projetos de formação prescritos nestes documentos. Tomamos estas diferentes compreensões como sinalizadoras da presença e/ou ausência de análises sobre as condições de vida, de educação e de realidade da educação infantil pública, uma vez que suportam a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas, mas obstaculizam a promoção de aprendizagens significativas. Dito de outra forma, parece-nos que os TDC precisam conhecer mais sobre as culturas infantis, os modos de vida das crianças, as crianças que frequentam a escola, como aprendem, o que aprendem, o que sentem e o que pensam.

CONCLUSÕES

Os TDC analisados como parte da política curricular informam, de um lado, os determinantes da competência, em uma perspectiva de mercantilização, que se encontra delineado pelos direitos à aprendizagem e; de outro, os sentidos das instituições escolares neste mercado simbólico.

Diante disso, na perspectiva de política oficial de conhecimentos estabelece o mínimo de conteúdos escolares em um País com histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, com diferentes resultados no campo educativo, mas, que, com certeza, encontra incorporação imediata nos estudos curriculares produzidos por redes de ensino e seu discurso oficial.

Neste contexto, os TDC analisados além de serem portadores de uma oficialidade, fundada na reatualização da promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, responde às múltiplas demandas, materializando-se por/como resultado de discussões que privilegiam a participação efetiva de professores, estudantes e comunidade na construção da sua condição de política curricular.

Agrega-se, especificamente na etapa da educação infantil, a condição dessa construção ser debatida em versões, orientadas pela dinâmica do trabalho, da maneira como se estabelece a comunicação escolar, organizadas por reflexões clássicas sobre o significado da educação, do currículo e da escola na sociedade atual, em detrimento do envolvimento com as produções já existentes, publicadas em artigos científicos, sobre as respectivas redes de ensino e esta etapa da educação básica.

Dependente desta ausência de crítica, ambos adotam os Campos de Experiências, definidos (ou não) como direitos de aprendizagem (e desenvolvimento), que colocam em curso (tempos e espaços ancorados em planejamentos das experiências) as aprendizagens a serem vivenciadas pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Como endereçamento dessa adoção encontramos a perspectiva de subsidiar a formação, o desenvolvimento, a autonomia, o protagonismo e, diferentemente, a poética inerente das crianças no contexto da goianidade e, da não interpretação (ou mesmo reconhecimento) das crianças campo-grandenses de sua autonomia em relação aos planejamentos, com todas as suas diversidades e especificidades.

Finalizando, projetamos que os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os espaços e tempos, na condição de áreas de comparação nos TDC analisados, não privilegiam a constituição diversificada das crianças que neles habitam (ou são homogeneizadas), desrespeitando, portanto, suas identidades “respeitadas”,

particularmente, nos seus aspectos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de deficiências, que são alimentados por contextos heterogêneos, não expressos na goianidade tampouco no protagonismo “planejado”.

REFERÊNCIAS

CAMPO GRANDE. *Referencial Curricular de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. esp. (supl.), p.135-144, dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/23591/15430/0>

DIAS DA SILVA, Roberto Rafael. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, Carlota et alli (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 169-182. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347511655_Inovacoes_permanentes_e_desigualdades_crescentes_elementos_para_a_composicao_de_uma_teorizacao_curricular_critica

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 233-246.

GOIÁS. *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2020.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]*. 2020, v. 35, n. 102, e3510221. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>. Epub 03 Feb 2020. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>.

PEREIRA Fábio Hoffmann. "Campos De Experiências e a BNCC: Um Olhar Crítico". *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n.41, p-73-89, jan/jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.prg/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educação e Pesquisa*, 45, e193081, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193081>

JOGO DA MEMÓRIA DAS RELAÇÕES DE EULER: UMA POSSIBILIDADE LÚDICA PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES DE EULER

Anita Lima Pimenta¹, Glesiane Coelho de Almor Viana¹, Ana Carolina Costa Mendes¹,
Eduardo Ronney Nunes Verissimo¹, Hiago Nathan De Faria Christo¹

RESUMO

O presente trabalho vem apresentar um relato de experiência vivenciado nas aulas de uma disciplina do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Minas Gerais. A proposta feita aos estudantes era estruturar um planejamento para uma aula que pudesse ser aplicada aos alunos do ensino médio da rede básica de ensino. Neste sentido, foi elaborado um jogo, denominado “Jogo da Memória de Euler”, que tem como objetivo principal promover o ensino da Matemática de forma lúdica e intuitiva, apresentando conceitos referentes à relação de Euler para alunos do 2º ano do Ensino Médio. O jogo foi desenvolvido a partir da plataforma de design gráfico gratuita Canva e teve como base o jogo da memória. Com este material manipulativo, espera-se que os estudantes consigam perceber as relações existentes entre os elementos básicos de um poliedro convexo, sendo eles: faces, vértices e arestas.

Palavras-chave: Relações de Euler, Geometria, Ensino Lúdico.

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento do curso de Licenciatura plena em Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), uma disciplina presente no decorrer do curso é a de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa disciplina visa orientar os futuros docentes para sua prática de aula, subsidiando-os com informações acerca da prática do educador e também fomentando a criatividade para que haja mais engajamento por parte dos alunos, conforme explicitado no Projeto Pedagógico de Curso:

A ideia é que essa disciplina acompanhe a formação de nossos alunos desde o primeiro período e que possam, a partir de seu eixo temático, dialogar com conteúdos programáticos das demais disciplinas e atividades do curso que instrumentaliza sua formação como professor de Matemática da Educação Básica (UEMG, 2016, p.49)

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais

A produção desse artigo está pautada em uma atividade solicitada pela professora da referida disciplina de Seminários, ocorrida no terceiro período do curso onde, na ocasião, os discentes foram convidados a criar um plano de aula para seus futuros alunos, levando em consideração diversos fatores como tempo de execução, qual o público alvo da atividade, quais os objetivos gerais, específicos, metodologias adotadas, referências teóricas. Visto isso, a proposta apresentada pelo grupo em questão foi um Jogo da Memória de Euler.

O jogo da Memória de Euler tem como intuito promover o ensino da Matemática de forma lúdica e intuitiva, sendo possível compreender a relação existente entre número de vértices, faces e arestas, dos polígonos convexos, compreendendo assim as Relações de Euler.

Para apresentação da proposta, o trabalho trata brevemente em seu referencial teórico, da contribuição de Euler a partir do seu teorema sobre poliedros convexos. Além disso, são feitas colocações a respeito do papel da ludicidade e o favorecimento por ela propiciado para a aprendizagem, a partir das ideias de Piaget e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Posteriormente, é apresentada a plataforma Canva como alternativa para criação de jogos como o desenvolvido neste trabalho, seguido da metodologia adotada. Por fim, seguem-se as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

As contribuições do matemático e físico suíço Leonhard Euler para a Matemática são notáveis. Conforme D'Ambrosio (2008) é provável que ele tenha sido um dos matemáticos mais produtivos, sendo que sua obra voltada para o ensino conta com cerca de 84 volumes, sem contar as anotações que ainda serão analisadas e poderão gerar novos livros.

Em suas pesquisas desenvolvidos acerca dos poliedros convexos, Euler apresenta um estudo, que passou a ser denominado Teorema de Euler, onde demonstra que para todo poliedro convexo, ou para sua superfície, vale a relação: $V+F=A+2$, em que V é o número de vértices, A de arestas e F de faces do poliedro. Segundo Alli e Andrade (2019), esta relação constava numa carta de Euler ao matemático e amigo Christian Goldbach em 1750. No primeiro trabalho do matemático suíço sobre poliedros em 1750, é apresentado o teorema que, segundo Euler é válido para vários casos especiais sem, no entanto, apresentar uma prova deste resultado. Essa apresentação ocorreu no segundo trabalho, datado de 1751, que, em função da falta de uma definição precisa do que vem a ser um poliedro, carecia de rigor e apresentava falhas. Ambos

os trabalhos foram publicados apenas em 1758. Através da tabela 1 podemos verificar a validade dessa relação:

Tabela 1: Validade do Teorema de Euler para três poliedros distintos.

Poliedro	Vértices	Faces	Arestas	$V+F=A+2$
Tetraedro	4	4	6	$4+4=6+2$ $8=8$
Cubo	8	6	12	$8+6=12+2$ $14=14$
Dodecaedro	20	12	30	$20+12=30+2$ $32=32$

Fonte: Adaptado de Lemos e Carvalho (2010).

Um fator relevante para a criação de materiais didáticos é a ludicidade. Quando se fala no “lúdico”, automaticamente se pensa em jogos e brincadeiras. Reconhecidamente, o brincar e o jogar são fundamentais para a boa saúde física e mental, sendo ações observadas desde os povos mais antigos. Sendo assim, associá-los ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande utilidade.

Piaget (1967), o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral, não devendo ser visto apenas como divertimento ou brincadeira. Dialogando com a afirmação de Piaget, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento norteador da educação básica brasileira da década de 1990, define quatro aspectos que justificam a adoção de atividades de jogos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998) . São eles:

- Compreensão: facilidade para entender o processo do jogo, assim como o autocontrole e o respeito a si próprio;
- Facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora;
- Possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar;
- Estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses.

É preciso, no entanto, considerar as diferenças entre o jogo pedagógico e recreativo. De acordo com Antunes (1999, p. 38):

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem

significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (ANTUNES, 1999, p. 38)

O educador, a partir desse conhecimento, deve então buscar as ferramentas disponíveis para sua prática e para o direcionamento do uso dos jogos para o ensino da Matemática. Uma breve pesquisa em plataformas de busca como o Google Acadêmico retorna diversos trabalhos que relatam o desenvolvimento de jogos com finalidades educativas para o ensino de variadas temáticas da disciplina. Em muitos casos, há modelos prontos ou adaptáveis, juntamente com planos de ensino e sequências didáticas que orientam a sua aplicação.

Essa variedade de temáticas e modelos pode servir de base para que docentes desenvolvam seu próprio material para utilização em sala de aula. Dentre os recursos tecnológicos que se destacam no momento desta concepção, pode-se citar o Canva como uma alternativa digital. Criado em 2012, o Canva é uma plataforma de design gráfico que permite que o usuário crie diversos tipos de materiais, desde apresentações simples, até pôsteres, infográficos, entre outros (<https://www.canva.com/>). Sendo uma plataforma de design gráfico, o Canva coloca à disposição uma grande quantidade de recursos, que podem ser utilizados tanto na reprodução quanto na produção de jogos com finalidades educativas. Dessa forma, o educador pode e deve se utilizar desse aspecto, de modo a desenvolver o material didático lúdico adequado a cada momento.

METODOLOGIA

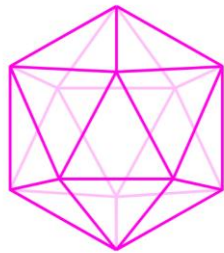
O Canva é um site gratuito de design que possui diversas funcionalidades, como o desenvolvimento de apresentação de trabalhos, criação de banners, e muitas outras opções. Dentre tantas opções, surgiu o interesse de utilizar tal plataforma para a criação de material didático, o Jogo da Memória de Euler. Então, o primeiro passo para a criação do material foi clicar no ícone criar novo design, e em seguida selecionar tamanho personalizado, pois as cartas foram criadas no tamanho 10x10 centímetros.

Ao abrir a tela de edição, em sua lateral esquerda há comandos de edição, texto, templates e elementos. Foram feitos dois modelos de cartas que são complementares, sendo que a primeira contém o título Relações de Euler com o desenho do poliedro e seu respectivo nome. A carta complementar, por sua vez, também possui o título Relações de Euler, trazendo em seu

corpo o número vértices, faces e arestas – sendo que, em cada carta, um desses valores fica oculto conforme na Figura 1 abaixo:

Figura 1- Representação de duas cartas complementares no jogo da memória de Euler.

Relações de Euler Relações de Euler



Icosaedro Regular

Vértices: 12

Faces: ?

Arestas: 30

$$V+F-A=2$$

Fonte: Próprios autores, 2022.

O jogo foi desenvolvido com o intuito de ser aplicado como uma ferramenta de auxílio para o ensino da Matemática para os alunos do 2º ano do ensino médio do ensino regular. A execução do mesmo seria possível ocorrer em apenas uma aula, atuando como uma atividade de fixação do conteúdo. Logo, para que houvesse um êxito na aplicação seria necessária uma aula expositiva anteriormente apresentando os sólidos geométricos convexos e as relações de Euler existentes nele.

O jogo da memória de Euler é uma releitura do tradicional jogo da memória, sendo assim as cartas iniciam viradas para baixo. Os participantes vão procurando no decorrer do jogo por seus pares. Os pares são compostos pela representação de um sólido geométrico e seu nome, e a segunda carta correspondente ao par, possuindo a cor similar e as informações relativas a número de faces, vértices e arestas. Entretanto, em todas as cartas uma das informações encontra-se vazia, e para que o participante consiga ficar com o par que encontrou ele deve responder corretamente valor faltoso na carta. Caso ele forneça uma resposta incorreta ou não saiba responder, a vez é passada a seu oponente, que terá oportunidade de responder. Da mesma forma, em caso de resposta incorreta ou não respondida, perde-se o direito de ficar com as cartas.

A participação do jogo pode ocorrer de forma individual ou em grupo, e as regras e objetivos devem ser previamente combinadas, sendo que vence o jogo quem finalizar com o maior número de cartas em mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento do trabalho apresentado para uma das aulas da disciplina de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão III, que está inserida no Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité.

O tema escolhido foi a relação de Euler que, dentre outras temáticas de Geometria, pode gerar certa dificuldade para a sua aprendizagem. Entretanto, pode-se fazer com que essa dificuldade seja contornada com uso de ferramentas como o Canva e abordagem do caráter lúdico dos jogos, que propiciam ao aluno ter uma aprendizagem promissora. Neste caso, com o material produzido pretende-se instigar a participação do aluno no jogo, fazendo com que o mesmo passe a entender a relação de Euler e fixar no seu entendimento a equação que a representa.

Entende-se que a plataforma Canva vem como principal aliada no processo, sobretudo para confecção do jogo, uma vez que possui diversos recursos gráficos. É muito comum a adoção da mesma para a elaboração de material didático, utilizando-a como ferramenta digital e visando a construção do conhecimento, o que pode colaborar diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes presentes no contexto escolar atual.

Portanto, a partir da pesquisa, e da construção do material demonstrado no presente trabalho, espera-se trabalhar na aplicação dessa ferramenta didática no ensino básico, para que possamos comprovar, na prática a aplicabilidade do material didático proposto, uma vez que, na profissão docente constantemente somos instigados a desenvolver estratégias que influenciam diretamente no interesse e na aprendizagem dos estudantes, a fim de ter melhores resultados no processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALLI, J. H.; ANDRADE, A. E. R. DE. O Teorema de Euler para poliedros convexos em sala de aula. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 1, n. 4, p. 29-51, 31 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

D' AMBROSIO, U.. O programa etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, n. 1, Canoas, vol. 10, p. 7-16, jan./jun. 2008.

LEMOS, B. M.; CARVALHO, C. V. de A. Uso de realidade aumentada para apoio ao entendimento da relação de Euler. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2010.

PIAGET, J.. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Ibité, 2016. Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Arq20170119161700PP.pdf>> Acesso em 17 set. 2022.

SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Ana Carolina Velozo Valenga, Rozeli Aparecida Menon

RESUMO

O sistema de ensino foi profundamente afetado pela pandemia do covid19, submetido às atividades remotas para garantir a sua continuidade. Como consequência, os professores passaram a sofrer com sintomas de adoecimento relacionado ao método de trabalho. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar a situação de sofrimento, vivenciada por professores do ensino básico, no trabalho, durante a pandemia do covid19. Considera-se como pesquisa qualitativa, com coleta de dados mediante 7 entrevistas semiestruturadas e análise de discurso, que evidenciou a situação de sofrimento no trabalho pelos professores do ensino básico, alcançando o objetivo proposto.

Palavras-chave: pandemia; sofrimento no trabalho; professores.

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica do covid-19 exigiu uma mudança repentina da humanidade, com relação à transformação das formas de trabalho, hábitos e relacionamentos (GARCÍA-MORALES; GARRIDO-MORENO; MARTÍN-ROJAS, 2021). No que diz respeito ao ensino e suas práticas, vê-se novas formas de aprendizagem por meio de tecnologias remotas, sem contato direto com professor (PATSTON, et al, 2021).

Ainda, a pandemia minimizou as opções pedagógicas utilizadas usualmente, cercando-os apenas com a tendência de ensino-aprendizagem online, com um tempo curto para preparação. Vê-se, então a disponibilidade de tecnologias digitais para a continuidade da educação durante o período de crise (GARCÍA-MORALES; GARRIDO-MORENO; MARTÍN-ROJAS, 2021).

Conforme Gismera et al (2019) essas mudanças afetaram os profissionais, levando-os ao sofrimento. Os determinantes de prazer e sofrimento no trabalho podem prevenir situações de adoecimento, auxiliando na visualização, correção de falhas e aprimoramento de ações de reconhecimento, pelos meios de ressignificação do sofrimento (COSTA et al, 2021).

Ante o exposto, o objetivo deste trabalho é analisar a situação de sofrimento, vivenciada por professores do ensino básico, no trabalho, durante a pandemia do covid19. Para tanto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Quais os indícios de sofrimento no trabalho evidenciados por professores do ensino básico, durante a pandemia do covid19?

2 BASE TEÓRICA: PANDEMIA E SOFRIMENTO NO TRABALHO

O trabalho compreende um diálogo entre prazer e sofrimento. Isso porque o prazer pode ocorrer tanto pela resignificação do sofrimento quando por meio de vivências prazerosas. O prazer ocorre por meio de sensações de liberdade, valorização e reconhecimento, que reflete o sentimento de aceitação e admiração pelo trabalho desempenhado, tendo, por sua vez, liberdade para manifestar sua singularidade (LARA; BARBOSA; PAIVA, 2021).

Já o sofrimento, quando resultante de vínculo com trabalho vigente, pode ser considerado sofrimento social, ocasionado por relações sociais direcionadas ao capital, caracterizadas pela dominação e controle. Trazendo reflexos para vida psíquica, como sofrimento e adoecimento físico e mental, quando não há possibilidade de transformação (COSTA et al, 2021). Os sintomas incluem estresse, esgotamento, ansiedade, preocupação e depressão, que provocam exaustão, fadiga, sensação de ineficiência e afastamento das tarefas organizacionais (GISMERA et al, 2019). Bottini, Paiva e Gomes (2021, p.48) mencionam algumas características do sofrimento, citadas anteriormente por Mendes e Morrone (2010), que podem ser visualizadas no trabalhador:

Medo, insatisfação, insegurança, estranhamento, desorientação, impotência diante das incertezas, alienação, vulnerabilidade, frustração, inquietação, angústia, depressão, tristeza, agressividade, desgaste, desestímulo, desânimo, sentimento de impotência, desgaste físico ou emocional, desvalorização, culpa, tensão e raiva.

Sobre o vínculo do sofrimento à condição organizacional, Costa et al (2021) pontuam que o relacionamento das pessoas e rigor das regras possuem relação direta com o sofrimento. E, o desenvolvimento da instituição é um fator influente nas vivências dos trabalhadores. Neste caso, o trabalho requer dedicação e tempo disponível. Com relação ao remoto, os trabalhadores consubstanciam tempo de vida pessoal com trabalho, ocasionando intensificação de tarefas, desamparo à privacidade, afetando a saúde e bem-estar (OLIVEIRA, 2022).

A saúde de docentes deve ser um assunto fundamental a ser discutido, já que se trata de profissionais que estão propensos ao sofrimento, consequência de um ambiente adverso e conflitivo, no que diz respeito a forma como é organizado e condições de ensino (DARIO; VILELA; LOURENÇO 2021).

A pandemia surgiu acelerando o método de ensino à distância, e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a estratégia didática utilizada no Brasil para a continuidade do processo

ensino-aprendizagem, mantendo o isolamento necessário, durante este período pandêmico. Assim, os professores se viram frente a uma massificação do uso de mecanismos digitais e ambientes virtuais de ensino no sistema educacional brasileiro (MOURA, 2021).

Assim, Santos, Silva e Picinato (2021) mencionam que o ensino remoto foi uma situação nova para instituições de educação, com manifestação de rejeição e desânimo pelo método, já que ocorreu a percepção de que práticas tradicionais de ensino não surtiriam efeito desejado pelo online. Outro ponto é que os profissionais mais jovens estão mais propensos à utilização e dominação de recursos tecnológicos. Neste cenário, Silva et al (2021) destacam que nos diversos níveis de educação, os docentes enfrentaram problemas relacionados à falta de treinamento educacional para o uso dessas plataformas digitais. E as suas condições psicológicas foram afetadas pelo distanciamento social e aumento no número de casos e óbitos nas famílias e círculo social profissional.

3 METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo fundamentado no paradigma interpretativista, pela concepção de análise subjetiva. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. A seleção dos participantes ocorreu por meio do método Snowball, ou bola de neve, que se realiza a partir de uma rede de referência, constituindo-se uma forma de amostra não probabilística (VINUTO, 2014). A partir desta perspectiva, criou-se uma rede de referência entre os professores, por meio da qual foram entrevistados 7 professoras atuantes no ensino básico de educação, e que exercem a função tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada, de diferentes cidades da região Centro-Sul do Paraná. As entrevistas foram realizadas por meio do google meet, possibilitando recursos audiovisuais para captação da mensagem.

O método de análise utilizado foi o de análise de discurso, baseado em Bakhtin (2006), que garante a compreensão dos sentidos de um texto, por meio da relação de interação entre o objeto, as falas presentes e o enunciado.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA SOBRECARGA DE TRABALHO E SOFRIMENTO

As professoras entrevistadas relataram os primeiros sentimentos emergentes no início da pandemia pela incerteza da duração, insegurança da contaminação, falta de domínio das ferramentas de ensino, gerando desconfortos, e já com indícios de sofrimento no trabalho. Estes

elementos, foram somados ao excesso de carga de trabalho, consequência desvantajosa do trabalho remoto ou home office. Isso porque, trabalhando em casa, os profissionais vêm-se frente à dificuldade de separação do tempo de vida pessoal com o trabalho. Um dos relatos que mais evidenciou este aspecto foi o da Entrevistada II:

[...] os piores momentos foi quando a gente viu que não dava conta de fazer tanta coisa, e eu tava tão sobrecarregada que meu horário de trabalho, era só o período da tarde a minha carga horária, mas eu trabalhava de manhã, de tarde, de noite e fim de semana. Se eu quisesse trabalhar de madrugada, ficar sem dormir eu tinha trabalho pra fazer, de tanto trabalho.

A partir do fragmento “eu tava tão sobrecarregada”, demonstra a intensidade e excesso do seu encargo enquanto professora. A inexistência de desligamento entre trabalho e vida pessoal interfere na qualidade de vida, já que atua diretamente no relacionamento das pessoas com familiares, gerando estresse entre os conviventes com a intensificação das tarefas (OLIVEIRA, 2022). Esta sobrecarga se intensificou quando os meios de contato particulares, como telefone, passaram a ser utilizados na comunicação entre escola-aluno-professor, invadindo a vida particular dos profissionais. Nisso, a Entrevistada VII comenta que “ficar passando o WhatsApp pra aluno que eu, até hoje, achei, assim, muito, muito invasivo. Eu relutei, relutei até o último”.

Vê-se, pelo trecho “muito, muito invasivo”, que a professora sentiu sua privacidade violada pela forma de trabalho, que segundo Oliveira (2022) o desamparo à privacidade afeta a saúde e bem-estar dos professores. As consequências da pandemia não ocorreram somente na qualidade de vida dos docentes, afetaram também a saúde dos que trabalharam na gestão da escola, porque precisavam supervisionar, à distância, todas as disciplinas e em todas as turmas, sendo também, professores, atuantes além da sala de aula. E, para que essa supervisão ocorresse de forma efetiva foi por meio da utilização do aplicativo WhatsApp, mediante grupos com alunos e professores.

[...] eu tinha cento e oito grupos de escola ou de pais e alunos no meu celular. Isso, Senhor, isso não virou vida, de mais ou menos mil mensagens por dia. Foi um trabalho exaustivo. Mudava muito, muito serviço, a gente atendia muitas ligações dos pais (ENTREVISTADA VI).

Percebe-se, quando a entrevistada relata “Isso, Senhor, não virou vida”, uma demonstração de desespero com a sobrecarga de trabalho no período. Os professores tentam

exteriorizar fatos por meio de advérbios de intensidade, repetindo-os mais de uma vez, como no caso: “Mudava muito, muito serviço, a gente atendia muitas ligações dos pais”.

Visualiza-se que o adoecimento vai além do emocional e mental, envolvendo problemas de visão, coluna e articulações. Todos os indícios decorreram da mudança de método de ensino, já que os professores passaram a trabalhar por muito tempo com computador. E, não possuíam equipamentos pertinentes para permanecer por tanto tempo realizando a mesma função.

[...] eu não usava óculos, mas de tanto ficar na frente do computador, porque eu estava dando aula manhã, tarde e noite, quarenta horas semanais, e ainda dou aula particular, então isso prejudicou minha visão. Além disso eu apoiava meu computador mais no alto por causa da câmera, que estragou com meus pulsos e meu cotovelo (ENTREVISTADA I).

Eu fiquei muito mais estressada e eu fiquei assim com uma, até meu médico me diagnosticou com síndrome de borderline, sabe (ENTREVISTADA II).

As feições e entonação das falas das professoras, dos momentos passados durante a pandemia evidenciam situação de adoecimento/sofrimento. Comentam que passaram a sofrer com sensações de falta de tempo, quando sentiam que não estavam dando conta de fazer todo trabalho necessário, fomentando o sentimento de estar em débito com as suas obrigações, pela sensação de ineficiência nas tarefas organizacionais, mencionada por Gismera et al (2019). Essa condição influenciou a precarização da qualidade de vida dos professores neste período.

[...] eu já sou uma pessoa que sofria de ansiedade, já trato e ano passado eu tive que recorrer a várias coisas. Foi olha, além do remédio ansiolítico, né? Eu fui pra óleo essencial, pilates de casa, não saía mais, fazia atividades pra poder controlar, me sentia sempre em débito (ENTREVISTADA V).

[...] a minha qualidade de vida foi horrível porque aí era final de semana, era o dia todo, era de noite. Tanto que eu fui parar em psicólogo, psiquiatra e tudo mais, né? Eu tive crises de ansiedade por causa disso (ENTREVISTADA IV).

“Foi horrível”, esta fala da entrevistada IV demonstra desmotivação, porque o que não acontecia no exercício das funções presenciais, passou a ocorrer durante o trabalho remoto, gerando problemas profissionais e de saúde. Professoras que se sentiam realizadas por lecionar e reconhecidas, deixaram de ter essa percepção, conforme relatado pela Entrevistada II:

Na sala de aula, o aluno falava que eu era a única professora que não gritava, e eu comecei a fazer isso agora em casa. Às vezes eu me altero, levei uma advertência porque alterei a voz com uma aluna na hora da aula online. Mas, é uma coisa que eu não fazia e acabei fazendo, foi coisa que saiu e nem vi, também me afetou né.

A manifestação da entrevistada reforça a afirmação de Santos, Silva e Picinato (2021) evidenciando que o ensino remoto foi um procedimento desanimador, pois as práticas realizadas no método tradicional não ocorreram da mesma forma no método online. O medo constante é um dos aspectos mais relevantes que, somado à sobrecarga de trabalho, comprometeu a saúde dos professores, e que estava presente na vida dos profissionais. Este fator acabou por influenciar a sua qualidade de vida, principalmente quando o trabalho deixou de ser apenas remoto e tornou-se híbrido.

Eu acabei me contaminando. Não sei se foi no ambiente de trabalho. A ansiedade já tinha, mas ela vinha controlada, ela aumentou, porque eu não consigo mais ficar em ambiente fechado, se tiver muita gente já me dá um pânico (ENTREVISTADA III).

Durante as entrevistas foi possível observar o semblante de preocupação das entrevistadas enquanto relatavam os momentos vivenciados no trabalho no período de pandemia. Quando a entrevistada III menciona “eu não consigo mais”, identifica-se pânico e insegurança sentida com relação ao covid-19 e ao adoecimento por outras causas. Esta situação, conforme Bottini, Paiva e Gomes (2021) é uma evidência de sofrimento no trabalho.

Os professores precisaram buscar tratamento médico, psiquiátrico, homeopático, psicológico, entre outros, pra minimizar as consequências da pandemia e do trabalho remoto. O adoecimento mais mencionado pelas entrevistadas foi a ansiedade que acometeu a maioria dos professores, levando-as a buscar ajuda profissional para tratamento. Das sete entrevistadas, cinco delas citaram que, ou iniciaram tratamento médico e terapêutico, ou intensificaram essas intervenções devido às exigências e dificuldades do sistema de ensino.

A grande maioria dos fatos mencionados sobre as causas e indícios de adoecimento dos professores, vão de encontro com os sintomas de sofrimento no trabalho declarados por Gismera et al (2019), que incluem estresse, esgotamento, ansiedade, exaustão, entre outros.

Quanto ao descontentamento dos professores foi perceptível, em conjunto com o sofrimento citado. A saúde dos professores foi influenciada pela cobrança no trabalho docente por parte da gestão escolar e controle do serviço prestado pela gestão do Estado. Assim, todos trabalhavam sobre pressão e sobrecarga, conforme relato da Entrevistada II, “Então, tinha muita

cobrança, assim o que mais impactava na minha satisfação. Assim, eles não davam um tempo assim mais maleável para o professor né, que tá muito sobrecarregado, principalmente, porque tem todas as séries né”.

Por meio do fragmento “eles não davam um tempo, assim” nota-se que as professoras não possuíam intervalos flexíveis e consideráveis para descanso. Essa cobrança aflorou a desmotivação, porque estava além do compromisso, ultrapassando seus horários de trabalho. Conforme as professoras, por ser uma situação nova, a cobrança era muito grande, exigindo a dispensa de mais tempo ao planejamento de aulas. E, a principal frustração ocorria porque as exigências não eram direcionadas aos alunos, que não tinham boa frequência às aulas. Conforme relatado pela Entrevistada III “vem aquela cobrança, você tem que fazer as avaliações, você tem que preparar a aula [...] Então você não vê o retorno da atividade, você não vê, né, o trabalho ali que você se empenha tanto. Você não vê retorno”.

As exigências e cobranças constantes ficam evidentes na afirmação “você tem que”, significa que os professores eram submetidos à uma demanda excessiva. Este aspecto Costa et al (2021) comentam que o rigor das regras da organização relaciona-se com sofrimento dos professores, em especial durante o período pandêmico. Entretanto, visualiza-se que o trabalho da gestão escolar pública também era condicionado ao controle da SEED, por meio da imposição de normas e regras para a condução das aulas. A gestão escolar repassava as exigências aos professores de cada disciplina para serem cumpridas.

[...] quando eu falo “mantenedor” é SEED tá? Porque a instituição de ensino, ela só repassa, e obrigatoriamente a direção, inclusive, sofreu muito mais pressão que a gente. Ali a gente vê documentos, vê uma série de coisas. Meu Deus, parece que a pressão, eles absorvem (ENTREVISTADA V).

[...] na rede estadual, a gente tem parece que tudo ao contrário: a gente não tem valorização, a gente não tem suporte, a gente não tem apoio mas a gente tem uma cobrança (ENTREVISTADA VI).

Verifica-se muita pressão, controle, exigência, por parte do órgão gestor e pouco apoio na formação dos professores, principalmente no que diz respeito à metodologias adotadas para lecionar com qualidade. Este cenário mostra conforme Costa et al (2021) que o controle das atividades dos professores possui vínculo direto com o descontentamento no exercício das funções remotas, influenciando suas vivências.

Sobre a valorização dos professores enquanto profissionais. De acordo com os relatos, o órgão gestor (SEED) não proporcionou aos professores reconhecimento e valorização para o

serviço prestado. Pelo contrário, ocorreu insatisfação com a Secretaria de Estado. O controle exercido sobre as aulas é um fator influente no sentimento de desvalorização e desmotivação dos professores. Conforme a Entrevistada VI comenta: “A gente não sentia isso sendo valorizado [...] muito menos pelas nossas chefias imediatas e autoridades, né. [...] Uma prova disso é a quantidade de sistemas que foram desenvolvidos pra nos, entre aspas, vigiar”. Além disso, os professores se sentiram desvalorizados pelos pais e responsáveis pelos alunos:

[...] antes a desvalorização parecia que era dos nossos governantes ou das autoridades, e com a pandemia não. A gente via os pais relatando pra gente: Aí professor tal, essa escola tal, vocês não fazem o mínimo. E a gente se desdobrando e trabalhando às vezes, né, três turnos pra poder entregar o melhor (ENTREVISTADA VI).

O menosprezo fica evidente no relato da entrevistada VI “vocês não fazem o mínimo”. Este trecho demonstra que a família dos alunos não percebia todo trabalho desempenhado pelos professores durante a pandemia, resultando na desmotivação. Por outro lado, os professores mencionam que, por vezes, o reconhecimento pôde ser percebido por parte dos alunos no relato da Entrevistada I que diz “pelo Estado não, mas pelos alunos eu sinto um carinho muito grande, pela instituição de ensino (direção, coordenação) também, e até mesmo pelos pais”. E complementa dizendo: “Então assim, enquanto alunos, escola, sempre senti assim um carinho muito imenso, uma valorização, sempre notória. Mas em relação a Estado não né?”. Seguem outras falas das Entrevistadas IV e VI sobre este aspecto:

[...] a gente percebe que esse trabalho não é reconhecido no sentido de valorizado né [...] tive uma discussão com a pedagoga, de chegar e dizer assim pra você: ah o aluno está com nota abaixo, o que que você vai fazer? Eu: nada. É ele que tem que fazer. Né? Então, tipo, sobrou pra gente, é nossa responsabilidade a nota do aluno (ENTREVISTADA IV).

[...] a gente não sentia isso sendo valorizado, nem pelos pais, nem pelos alunos, que muitas vezes não abriam câmera, não abriam o microfone, não participavam das aulas (ENTREVISTADA VI).

Entretanto, alguns professores trazem em seu relato que “sempre” se sentiram valorizados pelos alunos, evidenciando que esse sentimento ocorria o tempo todo. Outros, não tinham esse mesmo sentimento, pela percepção de que somente possuíam responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos: “tipo, sobrou pra gente”. Parte dos professores tinham queixas de valorização e reconhecimento nos cargos do PSS (Processo Seletivo Simplificado), e mencionam não possuírem perspectiva de futuro, de acordo com a Entrevistada II “o PSS é

muito incerto, é mais como se fosse um bico. Não é um plano de carreira, [...] pra falar a verdade eu estou querendo mudar de profissão, eu amo lecionar [...] Só que eu já tô cansada, sabe”.

Neste relato, a entrevistada II deixa claro a incerteza que possui com relação ao cargo, pelo sentimento de impotência diante das incertezas é mencionado por Bottini Paiva e Gomes (2021) como uma característica de sofrimento. Além disso, em seu discurso, a frase “tô cansada” indica a intensidade da exaustão psicológica, que cogita mudança de ofício.

O fator motivacional é impactado pela falta de recursos percebida pelos professores, principalmente no período remoto. Os relatos evidenciam que os profissionais tinham que “dar conta” de recursos digitais (computadores e internet), em sua maioria sem treinamento necessário para que as aulas ocorressem, não obtendo amparo por parte da instituição de ensino.

Esses recursos não estavam disponíveis nem mesmo quando as aulas voltaram de forma híbrida, como relatado pela Entrevistada IV: “teria que ter uma internet com capacidade pra uma escola poder estar utilizando, teria que ter computadores disponíveis, [...] quando eles voltaram eu estava roteando a minha internet. Porque senão ou eu fazia desse jeito ou não tinha como fazer né?”. É, portanto, evidenciado esta dificuldade com relação aos recursos e meios para lecionar, que conforme Silva et al (2021) os docentes enfrentaram problemas relacionados à falta de treinamento educacional para o uso de plataformas digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a visualização dos percalços que as professoras citaram nos seus discursos sobre situações e sintomas de adoecimento no período de atividades remotas, confirmando características do sofrimento no trabalho. Estes sintomas surgiram em resposta à sobrecarga de trabalho, pressão, controle, rigidez da gestão, falta de valorização. Respondendo o problema de pesquisa, pois indícios mostram descontentamento e desmotivação.

Sendo assim, verifica-se que o objetivo foi alcançado, já que se propunha analisar a situação de sofrimento vivida pelos professores do ensino básico, durante a pandemia. Compreende-se que os problemas ocasionados pelo trabalho online e à distância obrigaram os professores a buscar auxílio médico, terapêutico e psicológico, pois interferiam nos relacionamentos particulares e qualidade de vida.

Como limitação da pesquisa, pode ser apontada a coleta de dados, que ocorreu de forma remota ao final do ano de 2021, período em que os cuidados com a contaminação ainda se faziam presentes. Sugere-se, para estudos futuros, novas pesquisas que envolvam o sofrimento no trabalho dos professores, fazendo um comparativo durante e pós pandemia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2006

BOTTINI, F. F.; PAIVA, K. C. M.; GOMES, R. C. Resiliência individual, prazer e sofrimento no trabalho e vínculos organizacionais: reflexões e perspectivas de pesquisas para o setor público. Cad. Ebape.br, v. 19, nº 1, Rio de Janeiro, 2021

DARIO, V. C.; VILELA, N. G.; LOURENÇO, M. L. Raiva, medo, angústia: emoções e vivências de sofrimento no trabalho de professores de graduação. Revista de Administração Unimep – RAU, v19, n1, 2021

COSTA, T. C. C.; ET AL. Vivências de sofrimento no trabalho de técnicos administrativos em educação de instituições públicas de ensino superior. Revista gestão e planejamento, v. 22, p. 517-532, 2021

GARCÍA-MORALES, V. J.; GARRIDO-MORENO, A.; MARTÍN-ROJAS, R. The transformation of higher education after the covid disruption: emerging challenges in an online learning scenario. Frontiers in psychology, v.12, 2021

GISMERA, E. et al. Suffering at work: a challenge for corporate sustainability in the spanish context. Sustainability journal, v. 11, 2019

LARA, S. M.; BARBOSA, J. K. D.; PAIVA, K. C. M. Percepções temporais, prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com jovens trabalhadores de Curitiba (PR). Gestão & regionalidade, v.37, n. 11, p. 137-153, 2021

MOURA, G. L. Uma crítica ao ofício de professor e uma proposta construtivista para tempos de covid-19: a estratégia didática multissensorial adaptada ao ensino remoto emergencial. Revista gest@o.org, v.19, n. 2, p. 184-196, 2021

OLIVEIRA, A. A. R ET AL. Impactos da pandemia da covid-19 na qualidade de vida no trabalho dos gestores do IFPB, Campus João Pessoa, em atividades home office. Revista ciências administrativas, v. 28, 2022

PATSTON, T. J. et al. Secondary education in covid lockdown: more anxious and less creative—maybe not? Frontiers in psychology, v.12, 2021

SANTOS, A. C. R. S.; SANTOS SILVA, A. S.; PICINATO, C. T. B. Uma análise sobre o ensino básico remoto em tempos de Covid-19 à luz da teoria de campo de Pierre Bourdieu. Pretexto, v.22, n.3, p.74-91, 2021

SILVA, M. H. et al. Do ensino presencial ao remoto: experiências dos docentes do bacharelado em turismo durante a pandemia da Covid-19. Revista de turismo contemporâneo, v. 9, n. 2, p. 172-194, 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

ENSINO DE BIOLOGIA POR MEIO DE JOGO DIDÁTICO

Ana Cláudia Batista de Oliveira¹

RESUMO

Ao analisar todas as experiências tidas durante o decorrer do Residência Pedagógica uma em particular me fascinou bastante, a teoria associada ao desenvolvimento a aplicação de um jogo didático tornou o ensino de biologia muito mais prazeroso, a dinâmica em questão foi realizada com os alunos do EJA. Existem muitas ferramentas que podem ser aproveitadas para o ensino de biologia, é um conteúdo rico e muito variável que não somente pode, mas deve ser abordado por meio de diferentes metodologias, este trabalho foi elaborado para relatar toda a experiência que tive na aplicação desse jogo didático.

Palavras-chave: Ensino; Jogo didático; EJA; Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

Ao analisar todas as experiências tidas durante o decorrer do Residência Pedagógica (RP) que seguem enriquecendo academicamente e profissionalmente o currículo de tantos e apesar de muitas, senão todas, trazerem aprendizados importantes, é interessante ressaltar uma em particular que agrega fascínio por parte do público alvo, os alunos, a teoria associada ao desenvolvimento e a aplicação de jogos didáticos, o que torna o ensino de biologia muito mais prazeroso, envolvendo tanto quem aplica a dinâmica, quanto para os alunos que participaram com bastante empolgação, por si só recorrer ao lúdico para reforçar saberes teóricos já se mostra bastante envolvente, contudo, a aplicação dessa dinâmica em questão foi realizada com os alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), alunos esses que já possuem uma idade superior a 18 (dezoito) anos. É fácil pensar que uma criança ou um adolescente irá expressar mais participação nesse tipo de aula do que um adulto, mas os alunos do EJA também querem novidades, querem fugir das aulas corriqueiras e muitos tendo passado anos longe do âmbito escolar precisam resgatar o interesse pelos estudos.

Atualmente é muito comum observarmos professores que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, essas dificuldades ligam-se diretamente ao não interesse dos alunos pelas aulas (PEREIRA; FUSINATO; NEVES, 2009). É verdade que o método tradicional (FREIRE, 1998) de ensino nunca despertou muita a atenção dos alunos,

felizmente a educação está caminhando em direção a novos horizontes educacionais. Existem muitas ferramentas que podem ser aproveitadas para o ensino de biologia, é um conteúdo rico e muito variável que não somente pode, mas deve ser abordado por meio de diferentes metodologias, como já dito anteriormente, usei de um jogo didático como ferramenta para auxiliar o ensino de biologia, mais especificamente o ensino de bioquímica básica. Apesar de já ser bastante debatido, é sempre interessante citar que as aulas dinâmicas que são realizadas em ambientes fora da sala de aula, promovem muito mais a criatividade e a curiosidade do aluno (MORAES; ANDRADE, 2010). Mesmo que as atividades sejam desenvolvidas dentro de sala de aula, existem maneiras de abordar o assunto fugindo da mesmice das aulas monótonas.

Brasil (2008), afirma que existe um distanciamento da realidade do aluno com o estudo da biologia, isso cria um grande desfiladeiro entre o interesse que poderia surgir (surgir) da parte do aluno para com futuras produções científicas e isso é muito prejudicial para o ensino- aprendizagem da biologia. Felizmente podemos observar que essa realidade está mudando, o ensino de biologia apresenta uma série de limitações que podem ser superadas com práticas educacionais que oferecem uma abordagem mais dinâmica e que permita aos alunos serem protagonistas na construção do conhecimento.

O ensino utilizando jogos didáticos no Amazonas sofre tanto quanto em outros estados, temos que ter em mente que essa prática não é muito habitual, ainda demora um tempo para que seja aplicado em pelo menos boa parcela das escolas amazonenses, viemos de estudos tradicionais, que formam estudantes tradicionais, que viram profissionais tradicionais, esse modelo de ensino está incrustado em nosso sistema educacional, a esperança da mudança surge com os nossos (s) professores que estão se formando, são poucos agora, mas com o passar do tempo a nova onda do ensino virar, e as práticas de metodologias ativas que são dificilmente vistas agora, serão cada vez mais usadas. Este trabalho foi elaborado para relatar toda a experiência que tive na aplicação desse jogo didático (O objetivo deste artigo é descrever a aplicação do jogo FULANO em discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino de aprendizagem da biologia).

METODOLOGIA

A aplicação da dinâmica ocorreu na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes De Mendonça Lima, escola essa localizada no município de Itacoatiara, interior do

amazonas, no dia 30 de novembro de 2022, a turma alvo foi o 1º ano 3 do EJA, (onde) a atividade foi desenvolvida já havia sido planejada por mim a algum tempo, contudo, ainda não havia tido a oportunidade de aplicá-la, felizmente o RP me possibilitou, tanto aplicar, quanto observar em prática o que havia imaginado teoricamente.

PROCESSO METODOLÓGICO

Inicialmente consultei o responsável da disciplina para ter ciência do assunto que estava sendo lecionado, o jogo, por sua vez, pode ser usado com qualquer temática abordada, então o assunto em si não influencia na sua aplicação. Para o momento foi usada a temática proteínas elipídeos, a dinâmica funciona desta maneira; a turma é dividida em 2 (dois) grupos, independente do seu número de integrantes, cada grupo recebe 10 pequenos recortes de papéis e tem o tempo de 10 minutos para desenvolverem 10 perguntas que sejam relacionadas a temática inicialmente já acordada (imagem 1 e 2), após o tempo limite, os papéis são recolhidos de ambos os grupos e misturados em uma sacola de plástico, é escolhido um representante de cada equipe para fim representativo, esse representante é posto em pé próximo a parede no final da sala, eles escolhem uma cor para representar seu time grupo 1 escolheu a cor vermelha e o grupo 2 escolheu a cor azul, as perguntas são sorteadas para os grupos de forma intercalada, por exemplo, um vez o grupo vermelho responde e na próxima o grupo azul responde, a cada resposta acertada o integrante que está em pé dará um passo a frente, aquele que alcançar mais rápido a marca de 10 (dez) passos ganha, cada vez que um jogador não souber responder a pergunta, a chance é passada ao adversário.

Uma dinâmica simples e que necessita de poucos materiais, papéis em branco para escreverem as perguntas, lousa e pincel para marcar as pontuações das equipes e uma recompensa singela, nesse caso foi uma caixa de bombons de chocolate.

RESULTADOS

Foram 12 (doze) alunos no total que participaram desta dinâmica, quando divididos os grupos ficaram 6 (seis) alunos para cada lado (Figura 1 e 2), apesar das dificuldades no desenvolvimento das perguntas que ambos os grupos apresentaram, o grupo 2 obteve melhor aptidão nesta etapa, souberam escrever as perguntas de forma coesa e objetiva e terminaram antes do fim dos 10 minutos, enquanto o grupo 1 demorou cerca de 3 minutos a mais para finalizarem as perguntas.

Na etapa de perguntas e respostas o grupo 2 (azul) novamente mostrou mais

desenvoltura, ao passo que o grupo 1 (vermelho) apresentaram um pouco mais de timidez, mas mesmo assim permaneceram participativos na dinâmica. Ao final, o grupo 2 foi o grande vencedor da dinâmica e o grupo 1 recebeu meus agradecimentos por terem demonstrado colaboração e vontade de participar e aprender.

Figura 1. Grupo Vermelho



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2. Grupo Azul



Fonte: Acervo pessoal

DISCUSSÃO

A experiência foi muito interessante, pois foi a primeira vez que realizei algo voltado ao ensino de jovens e adultos, a recepção deles foi muito boa, não acreditava que apresentariam tanta participação na dinâmica, contudo, apesar do grande interesse que foi de fácil percepção, observei que apresentavam bastante dificuldade com relação ao tema, primeiramente, na etapa de elaboração das perguntas, eles tinham dificuldade em contextualizar as próprias perguntas e na etapa de responder, mesmo que a pergunta que havia sido sorteada fosse a do grupo que a elaborou, ainda assim, tinham um pouco de receio de estarem errados nas suas respostas.

A área de ciências da natureza pode parecer complicada, contudo, quando é trazido recursos que facilitam o entendimento do aluno acerca do tema tratado, essa complicação é facilmente superada, no curto espaço de tempo que concedi para a elaboração das perguntas, fui com eles e tentei sanar suas dúvidas, nunca respondendo de maneira óbvia, pois não agregaria saber, mas realizava perguntas que serviram como norteamentos para chegarem ao que estavam procurando, por exemplo, ao aluno que perguntou onde era possível encontrar

lipídios eu perguntei o que lhe vinha à mente quando falavam que lipídios são apolares, ele não soube responder, então perguntei a ele o que era substâncias apolares e ele me disse que não se misturavam com água, perguntei então o que vinha na mente dele quando se pensa não misturacom a água e ele por sua vez respondeu que pensava em óleo de cozinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o desenvolvimento do jogo e aplicação do mesmo só fortaleceu ainda mais a minhaoptativa pelo lecionar, trazer novas metodologias e desenvolver trabalhos estimulantes como este foi muito satisfatório, perceber a participação e o interesse por parte dos discentes em algoque demorei para desenvolver é e espero que permaneça sendo muito gratificante, os futuros profissionais da educação deveriam ter a experiência de trabalhar, sem ser somente nos estágios obrigatórios, ter essa oportunidade com 50% do curso concluído traz um olhar diferente sobre a conscientização do que é ser professor e qual é a verdadeira realidade enfrentada, sei que muitas são os contras, contudo os prós que instigam muito mais para seguir lecionando, para poder ensinar e aprender mais todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MORAIS, M. B.; ANDRADE, M. H. de P. Ciências: Ensinar e Aprender. 1ª ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Altoé; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. Encontro Nacional de pesquisa em educação em Ciências, Florianópolis, v. 8, 2009.

ADAPTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA EM ODONTOLOGIA NOS PRIMEIROS ANOS DA PANDEMIA POR COVID-19

Ana Cláudia Pereira dos Santos¹

RESUMO

Objetivou-se relatar a experiência docente de adaptação das atividades da disciplina de Estágio em Saúde Coletiva em Odontologia no início da pandemia por COVID-19. Devido à impossibilidade da presença dos alunos em Unidades Básicas de Saúde e Escolas, diferentes recursos didáticos foram utilizados para ministração tanto de conteúdos teóricos quanto para realização de atividades práticas de coleta de dados sobre a população adscrita, sobre serviços de saúde ofertados e sobre os territórios. Os resultados encontrados foram discutidos durante apresentação de seminários on-line. As ações de promoção, prevenção e educação em saúde foram desenvolvidas em formato digital e os materiais confeccionados foram publicados em redes sociais. Observou-se que a realização de atividades práticas de forma remota, sob supervisão docente, se mostrou muito satisfatória principalmente pelo uso de recursos tecnológicos que permitiram ampla discussão dos conteúdos pelos graduandos do curso de Odontologia e pelo compartilhamento de materiais educativos digitais com a população.

Palavras-chave: estágio, odontologia, educação em saúde, pandemia covid-19.

1 INTRODUÇÃO

As disciplinas de Estágio Supervisionado para os cursos de graduação da área da saúde são obrigatórias no Brasil, conforme disposto na Lei federal nº11.788, de 25 de setembro de 2008¹. De acordo com a lei, a obrigatoriedade dessa estratégia educacional baseia-se no conceito de que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”¹.

No âmbito da Odontologia, encontramos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que “a formação do cirurgião-dentista deve garantir o

¹ Docente da Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte – Unidade Antônio Carlos

desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente, desenvolvido de forma articulada e com complexidade crescente ao longo do processo de formação².

Quanto aos cenários e atividades, a primeira diretriz da Associação Brasileira de Ensino Odontológico (ABENO) para definição do Estágio Supervisionado curricular nos cursos de Odontologia ressalta que “ambiente de trabalho é o local no qual são desenvolvidas atividades relacionadas diretamente às competências gerais e específicas de um cirurgião-dentista. Este ambiente é configurado por serviços de saúde inseridos no mundo do trabalho, providos de profissionais de saúde que compõem o quadro de pessoal, realizando atividades com grupo de indivíduos (ações coletivas), com pacientes (assistência individual) e de gestão. A flexibilização dos cenários intramurais e extramurais e das atividades permitirá que cada curso discuta suas opções e as coloquem em prática de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a obtenção do perfil do egresso almejado”³.

Diante da pandemia por COVID-19, as instituições brasileiras de ensino superior na área da saúde, enfrentaram e ainda enfrentam grandes desafios no que concerne à oferta das disciplinas de Estágio Supervisionado, principalmente no tocante àquelas que necessitam de parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS)⁴. O objetivo desse trabalho é relatar, de forma breve, a experiência de uma docente, diante da necessidade de adaptar as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado na Estratégia Saúde da Família durante os primeiros anos da pandemia por COVID-19.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

As disciplinas de Estágio Supervisionado em Odontologia da Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte contemplam as de Estágio em Odontologia Hospitalar, na qual os discentes prestam assistência a pacientes internados; Estágios em Saúde Bucal na Atenção Básica I, II, III, IV, V e Estágio em Urgências Odontológicas, nos quais os pacientes referenciados das Unidades Básicas de Saúde (UBS) são atendidos na Clínica Escola da Faculdade. Além desses, também são ofertados os Estágios em Saúde Coletiva, divididos em quatro disciplinas: Acolhimento e Referenciamento, Gestão do SUS, Levantamento Epidemiológico e Estratégia de Saúde da Família.

No que concerne ao Estágio em Saúde Coletiva Estratégia Saúde da Família, a ementa dessa disciplina envolve o desenvolvimento de ações de intervenção primária em saúde bucal

por ciclo de vida, planejamento em serviço de saúde e reconhecimento de campo. Aos alunos compete, sob supervisão docente, a elaboração do planejamento das ações em saúde bucal a partir do diagnóstico coletivo e realização de atividades de educação em saúde geral e bucal.

Por determinação da gestão municipal de Belo Horizonte, diante da pandemia por COVID-19, as UBS e Escolas suspenderam o recebimento de estagiários, durante o período de março de 2020 até dezembro de 2021, o que repercutiu na necessidade de adaptação das atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio, de forma que o aprendizado não fosse comprometido.

Para isso, em consonância com o plano de ensino, foram ministradas de forma remota 20 horas de aulas síncronas, envolvendo o conteúdo teórico da disciplina. Nesses encontros *on-line* foram abordados: conceitos epidemiológicos, utilização de dados epidemiológicos em saúde bucal, acesso aos sistemas de informação do SUS, histórico da implantação das equipes de saúde da família (eSF) e da inserção das equipes de saúde bucal (eSB) nessas equipes, atribuições dos membros da eSF, territorialização na Estratégia Saúde da Família (ESF), utilização de métodos preventivos em saúde bucal por ciclos de vida, desenvolvimento de ações de promoção, prevenção e educação em saúde e planejamento estratégico situacional.

Como forma de integralização da carga horária da disciplina, foram propostas cinco atividades práticas a serem realizadas durante 40 horas. Os alunos tiveram acesso aos roteiros dessas atividades por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e foram agendados encontros semanais *on-line* com a docente responsável, tanto para tirar dúvidas quanto à realização das atividades, quanto para apresentação e discussão dos resultados com os colegas, durante a realização dos seminários da disciplina. A seguir, serão descritas brevemente as atividades propostas

Atividade I – Acesso às informações de saúde dos municípios: o objetivo dessa atividade foi aprender a acessar as informações disponíveis no DATA-SUS. Os alunos deveriam escolher um município de Minas Gerais e buscar no sistema de informação o número de habitantes, o número de habitantes que possuíam água tratada, o número de eSF e o número de eSB. Além de preencher esses dados, era preciso dar um “*print*” da tela para cada dado coletado e anexar ao relatório. Com a realização dessa atividade, foi possível perceber que a grande maioria dos alunos nunca tinha acessado o DATA-SUS, apesar do fato de que alguns já eram trabalhadores do SUS (técnicos em saúde bucal, técnicos em enfermagem, socorrista do SAMU e outros).

Outro fato interessante é que os alunos acreditavam que somente os gestores poderiam ter acesso ao sistema, ou seja, eles desconheciam que as informações do DATA-SUS são públicas.

Atividade II – Utilizando o sistema de informação em saúde para o planejamento em saúde bucal: o objetivo foi compreender a importância de utilizar as informações obtidas no DATA-SUS para o planejamento local em saúde bucal. Os alunos foram desafiados a comparar os dados de “número de habitantes” *versus* “número de habitantes que possuem água tratada” e de “número de eSF” *versus* “número de eSB”. Foram formuladas algumas perguntas acerca da comparação desses dados: Toda a população tem acesso à água tratada? Qual percentual da população não tem acesso à água tratada? Pesquise se a água de abastecimento público possui fluoretação. Qual o número aproximado de eSF por eSB? Esse número é compatível com o quantitativo recomendado pelo Ministério da Saúde? Essas informações são importantes para o planejamento das ações individuais e coletivas em Saúde Bucal? A partir da discussão dos resultados durante os seminários *on-line*, os alunos compartilharam suas percepções sobre as diferentes realidades encontradas nos municípios mineiros. A análise dos dados possibilitou ampla discussão acerca da expansão da fluoretação das águas de abastecimento público e critérios utilizados para aplicação tópica de flúor universal, além de debate acerca do mercado de trabalho em odontologia nos serviços públicos, implantação de eSB modalidade II e o papel dos técnicos em saúde bucal nessas equipes.

Atividade III – Territorialização como instrumento do planejamento local na ESF: o objetivo foi compreender a importância dos aspectos conceituais sobre o território e o processo de territorialização, bem como a utilização prática dessas informações. Para isso, os alunos deveriam escolher uma UBS do município das Atividades I e II e pesquisar informações sobre a ESF. Devido às medidas sanitárias vigentes, a recomendação para realização dessa atividade foi a de que os alunos realizassem ligações telefônicas ou por vídeo chamadas para profissionais atuantes na eSF escolhida e que também coletassem dados nos *sites* oficiais dos municípios. Foram solicitados na atividade: endereço e local de funcionamento da UBS, distrito sanitário a qual pertenciam, bairros atendidos, número de eSB e a modalidade das equipes, se a eSF possuía NASF vinculado e a ilustração com fotos ou imagens da unidade. Além disso, o aluno deveria localizar a UBS e os bairros atendidos por ela no *Google Maps* e delimitar a área de abrangência aproximada. Essas imagens deveriam ser capturadas com o “*print*” da tela e serem anexadas ao relatório. Para conclusão dessa atividade, era preciso ainda pesquisar e registrar as seguintes informações sobre o território: Quais elementos compõe esse território? Como as características

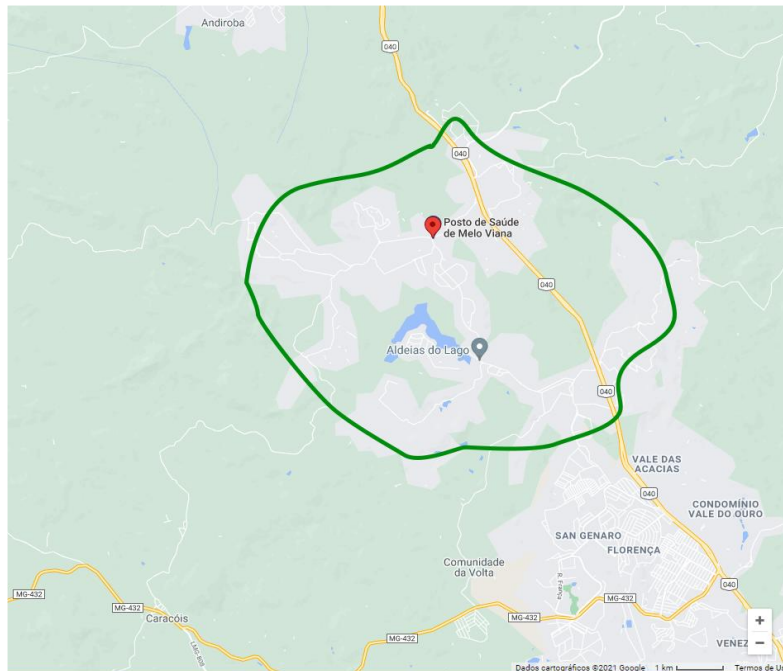
desse território podem influenciar no processo saúde-doença dessa comunidade? Essa UBS está localizada em área com grande risco social? Por quê? Os resultados dessa atividade foram muito positivos, pois foi possível perceber que os alunos se empenharam muito na sua realização. Os relatórios apresentaram informações muito ricas sobre as comunidades escolhidas e durante as apresentações dos seminários ficou clara a compreensão dos graduandos da importância do reconhecimento do território pelos cirurgiões-dentistas das eSF. Além disso, a tarefa de localizar e delimitar a área de abrangência por meio do *Google Maps* foi considerada pelos discentes como a mais satisfatória de ser realizada (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Imagem de uma Unidade Básica de Saúde de Belo Horizonte utilizada em atividade de territorialização de aluno da disciplina de Estágio em Odontologia.



Fonte: Google Maps.

Figura 2 – Imagem de delimitação da área de abrangência de uma Unidade Básica de Saúde de Belo Horizonte realizada por aluno da disciplina de Estágio em Odontologia.



Fonte: Google Maps.

Atividade IV – Enfrentamento da pandemia pelas Equipes de Saúde Bucal da ESF: o objetivo foi compreender como as eSB estavam trabalhando durante a pandemia por COVID-19. Foi enviado um artigo para leitura publicado por Carletto e Santos (2020)⁵. Além da leitura do artigo, o aluno deveria buscar os protocolos e notas técnicas expedidas pelas gestões estadual e municipal e entrevistar os profissionais para averiguar como estava sendo a atuação da eSF no município escolhido para realização das Atividades I, II e III. Era preciso coletar dados sobre atendimentos de urgência, horários de atendimento, intervalos de atendimento entre as consultas e outras informações. Os resultados encontrados deveriam ser comparados com o cenário do Rio de Janeiro, descrito no artigo. Durante a apresentação, foi possível perceber que todos os municípios escolhidos para análise, adotaram medidas semelhantes às preconizadas pelo governo de Minas Gerais, no que concerne aos processos de trabalho em saúde bucal: protocolos rígidos de biossegurança, adiamento das consultas eletivas e priorização dos atendimentos de urgência, de forma semelhante à que foi descrita para o estado do Rio de Janeiro⁵.

Atividade V – Educação em Saúde Bucal: o objetivo foi desenvolver um material didático visando a promoção e a prevenção em saúde bucal, que pudesse ser compartilhado por

meio digital para os usuários. Os alunos deveriam eleger um público-alvo e escolher um recurso didático digital, observando os conteúdos apreendidos durante as aulas teóricas sobre educação em Saúde Bucal e métodos preventivos em Saúde Bucal por ciclos de vida e pacientes com necessidades especiais. Essa atividade apresentou resultados bem diversificados, porém todos os materiais confeccionados atenderam às exigências da proposta. Merece destaque o fato de que vários grupos produziram conteúdo para redes sociais (Facebook, Instagram e TikTok) o que possibilitou o compartilhamento de *links* entre os colegas de classe e a disseminação do material educativo para outros públicos.

3 CONCLUSÕES

Na impossibilidade da presença dos alunos da graduação nas UBS e nas Escolas durante a pandemia por COVID-19, a instituição precisou adequar sua proposta metodológica de forma a contemplar o conteúdo teórico e prático da disciplina de Estágio Supervisionado em Odontologia em Saúde Coletiva, visando a manutenção da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A realização de atividades práticas realizadas de forma remota, sob supervisão docente, se mostrou muito satisfatória principalmente pelo uso de recursos tecnológicos que permitiram ampla discussão dos resultados encontrados pelos graduandos do curso de Odontologia e o compartilhamento de materiais educativos digitais com a população.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. **Lei nº. 11788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre estágio de estudantes. Diário Oficial da União 26 dez 2008. Brasil. Lei nº. 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre estágio de estudantes. Diário Oficial da União 26 dez 2008.
2. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (Brasil). **Resolução nº 3, de 19 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Odontologia.
3. SCAVUZZI, Ana Isabel Fonseca; CRESUS, Vinícius Depes de Gouveia; CARCERERI, Daniela Lemos; VEECK, Elaine Bauer; RANALI, José; LINO, João da Costa; MORITA, Maria Celeste; ARAÚJO, Maria Ercília. Revisão das Diretrizes da

ABENO para a definição do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de Odontologia. **Rev ABENO**, São Paulo,15,3,109-113, setembro, 2015.

4. PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, Iukary Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Vigil Sanit Debate**, Rio de Janeiro,8,2,10-15, junho, 2020.
5. CARLETTO, Amanda Firme; SANTOS, Felipe Fernandes dos. A atuação do dentista de família na pandemia do Covid-19: o cenário do Rio de Janeiro. **Physis**, Rio de Janeiro,30,1,1-10, setembro, 2020.

FORMAÇÃO INICIAL NO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE LETRAS COMO EXPERIÊNCIA.

Ana Cristina Braga Barros¹, José Orlando Ferreira de Miranda Junior²

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar os desafios e as contribuições ocorridas no período de execução do projeto Residência Pedagógica, no Núcleo Mocajuba/Pa, voltada para a formação e qualificação profissional, a partir de relatos dos residentes e preenchimento de questionário. Para aporte teórico, de forma a repensar a escola, autonomia do sujeito, as relações entre teoria e prática e a sistematização dos saberes a partir do contexto de sala de aula, teremos um diálogo com: FERRAREZI (2014), FREIRE (2019), HOOKS (2013), PILETTI (2018), TARDIF (2002). A metodologia adotada seguiu o trilhar da abordagem qualitativa de cunho social, baseados em relatos retirados de questionários, utilizando-se os teóricos MINAYO (2001) e CHIZZOTTI, (2011). Para análise dos dados, utilizou-se conjuntamente, ANTUNES (2003), DEMO (2012) e SÍVERES (2013). Os resultados alcançados perpassam por uma preparação teórica e prática para a atuação dos residentes no espaço escolar, pelas experiências adquiridas no decorrer do projeto Residência Pedagógica.

Palavras-Chave: Residência Pedagógica, Língua Portuguesa e Residentes

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui exposto foi elaborado a partir da vivência no projeto residência pedagógica (doravante RP), subprojeto Língua Portuguesa - *Práticas de letramento e leitura na educação básica*, na escola Municipal Almirante Barroso³, com o objetivo de analisar os desafios e as contribuições do projeto RP, no ensino fundamental II, para os residentes⁴ integrantes do projeto RP, partindo de análises de observação, no campo de atuação em que ocorreu o projeto, e posteriormente, leituras dos diários de bordo e dos relatórios preenchidos pelos residentes, finalizando com o questionário de perguntas norteadoras, com a exposição de argumentos necessários para fins desse estudo.

¹ Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa ano 2016, pela Universidade Federal do Pará, Campus Tocantins/Cametá, polo Sergio Maneschy, Mocajuba/PA. E-mail. crisbragabarro78@gmail.com

² Professor Mestre, docente da Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará. E-mail jorlando@ufpa.br

³ Localizada na zona urbana da cidade, a qual serviu para o campo de atuação do projeto.

⁴ Nomenclatura dada aos graduandos do curso de Letras Língua Portuguesa do ano de 2016, participantes do projeto.

CAMINHOS PARA AQUISIÇÃO DE EXPERIÊNCIA

Há, em torno da formação do profissional do curso de licenciatura em Letras uma série de discussões, no que diz respeito, ao que se ensina e ao que se aprende, num curso e formação, levando em conta sempre a realidade vivenciada, as teorias aprendidas, o contato com o público alvo e os ensinamentos na prática de um outro profissional mais experiente no assunto, que engloba o fazer, o ensinar e o aprender, na formação do profissional de Letras e a sua inserção no campo de atuação como professor. Atualmente a BNCC apresenta logo de início, uma proposta de alinhamento para a formação de professor.

...a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018 p.8)

O que se questiona, na realidade, é como os estados e municípios podem contribuir para o alinhamento da BNCC, nas construções de propostas, para ofertar tais ações, dando oportunidade a discentes em formação, o contato de se concretizar a experiência na docência, haja vista que, os gestores municipais preocupam-se na implantação eficaz da BNCC nas escolas da rede pública, sem se dar conta que a parceria entre universidade e Secretarias de Educação, seria um viés propício à implementação dos conhecimentos das duas práticas, no sentido de que, na graduação, ações referentes à implantação da Base já vinha sendo discutidas, proposta esta que diminuiria o longo caminho que professores das redes públicas do ensino vem trilhando nesta árdua etapa.

...A existencialidade e a humanidade estão descartadas ainda hoje e esse é o nosso triste e incontestável padrão. A velha ideia da “tábua rasa” em que são inscritos os conhecimentos pelo piedoso mestre ainda tenta funcionar, a despeito de milhões de livros que falam da necessidade de que o conhecimento seja construído também pelo aluno. O valor de vida e para a vida que deveriam permear a prática escolar ainda não foram descobertos por todos. (FERRAREZI, 2014, p. 22)

Neste sentido, os caminhos que se trilham para a implantação de projetos ou de propostas vinculadas a BNCC, deveriam ser automatizados sempre, pois quanto mais se põem em prática propostas relacionadas à melhoria da educação, mais eficiente é sua eficácia ao longo do anos, é a através da automatização que se pode fazer um melhor monitoramento das atividades que serão abordadas num semestre ou ao longo das etapas de implementação, podendo assim a iniciativa ser melhor acompanhada ao longo das etapas, com implementação de possíveis ajustes para um melhor aproveitamento da aprendizagem tanto do professor quanto dos alunos.

Os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação, só fazem sentido quando são colocados em ação. Durante a graduação os residentes tiveram contato com inúmeros conhecimentos, o que fortaleceu o aprendizado quando foram colocados a campo dentro do projeto, propiciando a fusão de múltiplos conhecimentos e o entendimento do que antes até se duvidava que realmente pudesse dar certo, tais teorias, elevando assim, a melhoria na qualidade da aprendizagem dos residentes durante o projeto e posteriormente, uma melhoria na qualidade do ensino nas escolas públicas, assim como oportuniza ao professor preceptor¹ o contato com o novo.

¹ Professor responsável pelo monitoramento de uma determinada equipe de alunos residentes

...a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituído. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.44)

Quanto mais longo for o tempo da prática dentro da graduação melhor será aplicada a teoria em sala de aula, melhor será a experiência entre universidade e corpo escolar, desta maneira os saberes se constituem como aprendizados múltiplos por todos envolvidos na ação, e desse envolvimento entre universidade, graduandos, professores, alunos, escola como um todo, se propicia o benefício comunitário pela melhoria do ensino.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. (HOOKS, 2013, p. 85/86)

Quando fazemos uma reflexão crítica entre, o que se aprende dentro das quatro paredes da universidade e, o que tal aprendizado tem de ligação com a prática, passa-se a entender e a intervir no próprio cotidiano social, tornando possível a transformação para uma melhoria da qualidade da educação. Analisar criticamente teoria e prática nada mais é que refletir sobre o posicionamento pessoal diante de tal problemática social, capacitando o indivíduo na resolução de problemas futuros como, por exemplo, na mudança de certas práticas pedagógicas que ainda resistem ao tempo, mesmo diante dos avanços tecnológicos.

CONHECENDO O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O projeto RP foi um projeto implantado neste município de Mocajuba/PA, em agosto de 2018 e se estendeu até janeiro de 2020, na escola pública Municipal Almirante Barroso. Envolveu 27 residentes, três preceptores e um coordenador vinculado à Universidade Federal do Pará.

O Residência Pedagógica foi um Projeto implantado no município de Mocajuba através da Universidade Federal do Pará¹ com a promoção de realizações de subprojetos destinados a oportunizar o acesso do residente e os professores da rede pública, no sentido de discutir as práticas de formação docente desenvolvidas no âmbito dos Subprojetos, tendo como objetivo geral segundo o Edital Capes de nº 06/2018

propor e experimentar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas. E como objetivos específicos: Fortalecer a formação de professores/as dos cursos integrantes, por meio da inserção de discentes no ambiente escolar propício ao exercício inicial docente, em parceria com as redes públicas de ensino; Propor atividades pedagógicas e processos metodológicos pautados em inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas; Ampliar e diversificar ações do Estágio Supervisionado previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, baseadas na relação

¹ Coordenada pela Professora Dra. Benedita Maria do Socorro Campos de Souza da faculdade de linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará.

teoria-prática; Fortalecer os processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras, em uma perspectiva contextualizada e inovadora.

Os objetivos deixam claro a oportunidade que o projeto queria alcançar quanto à inserção do aluno da graduação do curso de Letras nas redes públicas desse Município, oportunizando aos residentes que participaram do projeto uma melhor formação, ampliando sua área de conhecimento com práticas inovadoras, fortalecendo assim as práticas pedagógicas para uma formação de futuros docentes movidos pelo incentivo da experiência em sala de aula.

METODOLOGIA

Os procedimentos aqui elencados na metodologia, desta pesquisa, foram feitos inicialmente através de uma abordagem qualitativa, referente a pesquisa social que segundo Minayo, 2001, p 11 “diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes”, pensado nessa possibilidade de se estar envolvido na ação, porque não pesquisar? Já que somos seres pertencentes a ciência social, é nosso dever também contribuir para a realização de fatos que colaborem com a qualidade da pesquisa aqui realizada.

não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas (MINAYO, 2001, p.14)

A utilização do método qualitativo, é mostrar que somos seres multáveis e trazemos valores a nós, agregados por anos, no entanto, expostos a ambientes com outros valores que fogem do controle pessoal, os quais passam a acrescentar novos valores para o crescimento da aprendizagem pessoal, contribuindo de forma coletiva para os anseios da sociedade, nesse sentido, a análise das opiniões de determinado grupo trazem respostas significativas a esta pesquisa que reforçam a importância de projetos extensionistas dentro da graduação para a formação humana.

Trazemos ao corpo desta pesquisa relatos construídos de vivências pelas quais passaram os residentes dentro do projeto RP, mostrando através desses relatos recortes de desafios enfrentados, assim como as contribuições alcançadas por meio da experiência vivida dentro do projeto.

Os relatos ou “estórias” de vida designam a história de uma vida contada a outrem, tal qual foi a experienciada pela pessoa que a viveu, tomando o seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa, e ainda não registrados. (CHIZZOTTI, 2011, p. 102. Grifos do autor)

A natureza dessa pesquisa é aplicada para o planejamento das pesquisas de alunos em formação ou com projetos em andamento, no intuito de um melhor aprimoramento das situações vivenciadas durante a vida acadêmica, contribuindo assim para a melhoria na formação das docências futuras e, ao mesmo tempo é uma pesquisa exploratória, pois seu objetivo é mostrar os desafios e as contribuições que o Projeto Residência pedagógica trouxe para a formação dentro da graduação do Curso de Letras no exercício da docência, visto que na mesma proporção que se aprendia se explorava e se ensinava algo a alguém, e desse aprender, explorar e ensinar, surgiram inúmeras outras pesquisas por parte dos graduandos.

A própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como

uma prática social relevante, tenderá cada vez mais, a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros. (CHIZZOTTI, 2010, p.57)

Realizou-se, num primeiro momento uma pesquisa etnográfica, com observações através de conversas espontâneas entre os residentes, anotadas nos diários de bordos de cada residente, utilizou-se também para uma investigação mais aprofundada a leitura dos questionários obrigatórios, respondidos e enviados no ano 2020 pelos residentes para a CAPES. Depois dessas leituras houve a necessidade da confecção de um questionário de perguntas e respostas, encaminhados aos graduandos que participaram do projeto aqui no Município de Mocajuba, disponibilizado pelo link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf_TDmKT05OqiqwGZ2B5RedwTLapw28vDww2S-7S9p3vGdgA/viewform, com o intuito de coletar dados, que serviram como o corpus desta pesquisa. Ressalto que, não foi possível a realização das entrevistas de cunho pessoal, devido à Pandemia da covid-19 que assolou o mundo.

Na fase exploratória da pesquisa percebeu-se que no início do projeto RP, os residentes tiveram um pouco de dificuldade de se situarem, foram feitas para isso uma série de encontros voltados para a capacitação dos residentes, esses encontros e oficinas foram realizados no município de Mocajuba e outros em Cametá, e a cada encontro os diálogos começavam a mudar, é claro que não eram só os encontros que fortaleciam os residentes, e sim os diálogos de bastidores entre os mesmos, pois a cada dúvida haviam muitos questionamentos. Além disso, o contato com depoimento de outros residentes de regiões vizinhas contribuía a cada encontro para o enriquecimento pessoal e do projeto.

E como última etapa desta pesquisa, foram reunidos uma série de observações, relatórios, diário de bordo, para a confecção do questionário de perguntas e respostas que concluiria esta etapa finalizadora para a preparação da análise de dados desta pesquisa, para Minayo, (2001) p.27 “o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior.” A pesquisa aqui realizada é apenas a ponta de um “iceberg”, muito ainda há de se explorar e se pesquisar quando falamos na formação de graduandos no campo da docência, a pesquisa social qualitativa, aqui apresentada é uma forma de validação no longo percalço que ainda se tem a seguir para a melhoria de futuros projetos na graduação

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Na análise do questionário, enviado aos residentes através da internet, a primeira questão abordava o objetivo que cada um tinha em participar do projeto RP, o posicionamento dos entrevistados levou a quatro opiniões diferentes, que afirma de forma geral seus pareceres na aquisição de experiência, o de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação, elenca-se aqui que no início sempre é difícil, no decorrer das atividades tudo vai tomando uma forma mais consistente. destaca-se a fala do residente de nº 18 e nº 21:

Residente nº 18 - Experienciar a profissão de professora e decidir se queria mesmo essa profissão. Ao vivenciar essa imersão na sala de aula, na escola e nas atividades da mesma, de experimentar situações do cotidiano da escola e da sala de aula, a regência de sala de aula acompanhada pelo professor titular. E de me sentir estimulada a refletir e avaliar sobre a prática e a relação com a profissão escolhida. Posso dizer que mesmo com todas as dificuldades e obstáculos para que esse projeto ocorresse, contribuiu para minha decisão de continuar me capacitando para a profissão de professora e dizer que essa oportunidade que o projeto Residência Pedagógica me deu e socializar a minha experiência como aluna residente, valeu pena.

Residente nº 21 - *Confesso que a princípio não entendia muito bem, mas depois com o andamento do projeto fui percebendo o quanto seria importante para minha formação como futuro profissional. Agradeço pela oportunidade de descobrir o quanto é essencial e gratificante ser professor.*

Na graduação, passar por experiências concretas, vivê-las cotidianamente, só reforça as falas acima muitos só teriam tal oportunidade, de maneira muito curta em estágio obrigatório ou num prazo muito longo quando estivessem no mestrado, tal oportunidade mostra com simplicidade, elevada significância, para cada residente que participou do Projeto RP, é como nos mostra Siveres, (2013 p.26) “A atuação profissional no contato com o social permite, de forma geral, a comunicação entre os saberes e a criação de novos conhecimentos para a resolução de questões que se apresentam”. Sendo assim a experiência traz não só o aprender e, sim o preparar, o qualificar, o vivenciar e inquietar às experiências vividas na graduação.

A terceira pergunta aos residentes era quanto à importância do projeto para a sua formação na graduação, em que foram destacados os fragmentos do informante 18, resalto que, as respostas dessa pergunta foram unânimes no sentido afirmativo, cada qual com seus argumentos pessoais do porquê de tal importância.

Residente nº 18 - *Sim. Como já disse antes, mesmo com todas as dificuldades que o projeto sofreu para ocorrer, vivenciamos a vida do "ser professor" essa profissão que almejamos. O projeto me estimulou em muitos momentos vividos na sala de aula, a refletir e avaliar sobre a prática do ser professor e a relação com a profissão que eu decidir me formar.*

Percebe-se claramente, a importância do projeto RP, na contribuição relevante para cada residente no que tange a sua formação os posicionamentos aqui relatados, galgam sempre no sentido de melhorias pessoais e profissionais quanto à formação na graduação, enfatizando aqui, com as respostas a essa pergunta, o valor que o projeto teve para cada participante.

Despertar a potencialidade e a capacidade de aprender dos sujeitos aprendentes, nas vivências diárias nos distintos tempos e espaços de aprendizagem, bem como fortalecer a ação e a reflexão nos diversos processos, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, objetivando efetivar propostas e práticas de desenvolvimento pessoal e social, com base em critérios de responsabilidade, ética e justiça social, podem caracterizar-se como os pressupostos básicos de um projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior. (SIVERES, 2013 p.28)

Na análise da sétima pergunta aos residentes no quesito de contribuição do projeto para a vida como estudante, as respostas se distinguiram uma das outras levando sempre para uma significativa contribuição, segundo os residentes destacados aqui pelo informante 4,

Residente nº 4 - *O projeto Residência pedagógica contribuiu muito para meu crescimento acadêmico e também como profissional da área da educação, pois pude olhar de uma forma diferente o ensino na rede pública, e que ainda precisa melhorar muito a estrutura escolar, a falta de ventilação ainda é muito precária, e nossos alunos não conseguem ter uma concentração adequada ao ensino.*

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto de saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar os outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002 p.47)

Como foi citado pelo residente 4 que apesar da precariedade encontrada na infraestrutura da sala de aula o projeto teve um valor significativo de importância para o seu crescimento pessoal e profissional. Na grande maioria a experiência e as relações entre os sujeitos da ação que participaram do projeto RP, estando diante de problemáticas que ainda não tinham sido vivenciadas, fortalecem o momento de aprendizagem e da troca dela.

...O processo na extensão, situado nas fronteiras institucionais e sociais, abre horizontes para um conhecimento mais criativo e inovador, fortalecendo um percurso mais compreensivo que informativo, mais reflexivo que transferidor de conhecimentos, mais produtivo que armazenador, mais invenção que enquadramento, mais possibilidades que certezas, mais sentido que direção, mais interdisciplinaridade que disciplinaridade, mais complexidade que simplificação, mais sujeitos que expectadores, mais vivências que exigências. (SIVERES, 2013 p.30)

A valorização do projeto, aqui apresentada, demonstra a grande importância futura para as próximas gerações de residentes, que estes sejam capazes de experienciar tal formação, com o objetivo transformador tanto do ser quanto do ensino.

Na questão quanto à avaliação pessoal, na qual cada residente, atribuiu uma nota de 0 a 10 ao projeto, observa-se na referida avaliação, a importância ou a significância que este projeto teve para cada um, sendo que a menor nota atribuída foi 7 e a maior 10, com a considerações dos ‘porquês’ das notas atribuídas e descritas por cada informante. Ressalta-se que alguns informantes atribuíram as notas, entretanto, não fizeram as considerações mediante o motivo que os levou a avaliar o projeto com tal valor.

1 - 8 pois o projeto precisa de alguns melhoramentos e reconhecimento por grande parte da educação.

4 - Daria um 10, porque esse projeto oportunizou os discentes que ainda estão em formação a terem contato com a sala de aula onde os professores e alunos estão inseridos, e essa experiência de ser professor foi muito importante e gratificante para nós graduandos do curso de letras Língua Portuguesa.

17 - 7, pois o projeto não é ruim, contudo, ainda precisa ser melhor colocado em prática, me refiro a regência em que quase não fizemos nada.

Notadamente vemos que, alguns residentes, declararam que o projeto precisa de alguns ajustes, de algumas melhorias ou implementações, mesmo assim, enfatizaram que o projeto é bom, que não é ruim, que precisa ser reconhecido, uma vez que, deu oportunidades para o exercício da docência, etc. é notório que nada pode ser 100% impecável, é para isso que os projetos são aplicados, para serem ajustados, alinhados, corrigidos, quando há possíveis falhas ao longo de suas aplicações, nem por isso os obstáculos no decorrer do projeto deixaram de ser eficientes, vemos que os informantes conseguiram atribuir valores justificáveis nas considerações para uma possível aprimoração do projeto em outras oportunidades de aplicação

Saber expressar na nota a qualidade de um texto só pode provir de um professor que produz texto e sabe discutir texto. O que mais importa não é se a avaliação é expressa em notas ou anotações, mas seu uso qualitativo para monitorar a qualidade da aprendizagem. (Demo, 2012, p.20)

Sendo assim, todo e qualquer projeto, relacionado a educação e ao ensino aprendizagem, terá que sempre ser ajustado a novas situações que vão surgindo, pois somos seres mutáveis, e a notas aqui atribuídas ao projeto RP nos mostra essa, vertente de mudanças e aprimoramento constante sempre no sentido de melhorias para que o mesmo seja cada vez mais eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do projeto RP, cada residente teve uma experiência singular, a participação do projeto não o tornou em si o objeto de estudo desta pesquisa, o objeto dela, foram as ações promovidas pelos residentes diante do envolvimento com o social, e esse envolver-se trouxe desafios a serem superados, assim como contribuições para o desdobramento, durante o projeto e durante a vida acadêmica que poderá ser aproveitada e aprimorada na conquista de novas experiências que virão.

Os colaboradores desta pesquisa, trouxeram problemáticas enfrentadas, situações reais, momentos alegres e tristes, ocasiões frustrantes e até decepcionantes, no entanto, mostraram-se gratos, colaboradores, resilientes, transformadores, capazes de serem notados, sonhadores e esperançosos de que se pode, com um pouco de vontade, mudar uma realidade ou transformar significativamente a vida de alguém.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé – **Aula de português: encontros e interações** – São Paulo, Parábola Editorial, 2003

BRASIL - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação)**, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio – **pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** – 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERRAREZI Jr - Celson, **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna** – 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo - **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** – 59ª ed – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019

HOOKS, BeIl - **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PILETTI, Nelson – **Psicologia do desenvolvimento**. Primeira ed. 2ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2018.

SÍVERES, Luiz (org.) - **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem** — Brasília: Liber Livro, 2013

TARDIF, Maurice – **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes 2002

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: UM OLHAR SOBRE UMA ORLA MARÍTIMA

Ana Cristina S. A. Silveira ¹, Caroline Filipi da Silva ², Otto Alfonso Thiel ³, Regina
Helena Munhoz ⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta a aplicação de uma atividade, utilizando a análise de uma reportagem veiculada de forma online pelo Jornal da USP - SP. A discussão e análise envolveu 184 alunos do 3º (terceiro) Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, localizadas no Estado de Santa Catarina, nos municípios de Balneário Camboriú, Itapema e Itapoá. Acreditamos que como professores, somos cidadãos formadores de opinião dentro das unidades escolares a qual pertencemos e estamos ligados de forma íntima e intrínseca ao processo de construção dos saberes, temos então a oportunidade de desenvolver alguns princípios de uma educação ambiental crítica para a nossa comunidade escolar. Neste sentido, realizamos um roteiro de problematizações que foram desenvolvidos com os educandos com objetivo de proporcionar e implementar a educação ambiental crítica especificamente analisando as causas e consequências da transformação da paisagem natural da orla marítima da cidade de Balneário Camboriú.

Palavras-Chave: Educação ambiental, Ensino Fundamental I, prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a análise de uma prática pedagógica interdisciplinar de Educação Ambiental que abordou especificamente um problema socioambiental de uma cidade litorânea de Santa Catarina. O objetivo é discutir a importância da observação do que existe ao nosso entorno, e as transformações da paisagem que acontecem diuturnamente através da intervenção humana.

¹ Professora dos anos iniciais do ensino fundamental, Pedagoga (UEL), especialista em Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão (UCAM); Educação Especial e Inclusiva e Neuro psicopedagoga Clínica e Institucional (FAVENI), Mestre em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (UDESC). E-mail: aalmendana2@gmail.com

² Mestranda em Educação (UDE - Uruguai); Especialista em Anos Iniciais; Educação Infantil; Gestão; EJA e Ensino de Ciências; Licenciada em Pedagogia. E-mail: carolinefilipi@hotmail.com

³ Licenciado em Ciências Físicas e Biológicas / Biologia (URI - Universidade Regional Integrada - Campus Erechim/RS); licenciado em Matemática e Física (FURB - Blumenau/SC); Especialista em Educação Matemática (FURB - Blumenau/SC); Mestrando em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (UDESC). E-mail: quimiotto@gmail.com

⁴ Doutora em Educação para Ciência e Matemática (UNESP - Bauru/SP); Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: regina.munhoz@udesc.br

Isto posto, utilizou-se a leitura e a interpretação de uma reportagem jornalística ¹USP (2021) “Os impactos ambientais que podem ser causados por empreendimento”, para conduzir a reflexão e a construção de argumentos para uma perspectiva de Educação Ambiental Crítica. Guimarães (2007, p.88) enfatiza que a educação crítica que se acredita, envolve “temas geradores que questionam e problematizam a realidade para compreender e utilizar para ação crítica de sujeitos em processo de conscientização.”

Os estudantes receberam as informações da reportagem e construíram a problematização de acordo com sua realidade, desenvolvendo assim uma visão mais macroscópica de tudo que os norteiam e possíveis problemas que envolvem o Meio Ambiente. Neste sentido, Guimarães (2007, p.88) relata: “Os problemas socioambientais locais se inter-relacionam, não são aspectos isolados de cada realidade, pois refletem um determinado modelo de sociedade e sua forma de estabelecer relações com o meio, geradora da crise ambiental que vivemos na atualidade.”

Para articular esses elementos com os estudantes, a atividade teve o intuito de proporcionar uma interpretação crítica, sobre a reportagem jornalística da problemática ambiental. Assim pode-se reconhecer que o foco e a questão a ser observada e analisada na sequência didática foram instigadas com as seguintes questões: Qual a importância da implementação de práticas pedagógicas envolvendo a educação ambiental em uma percepção crítica nos anos iniciais? Quais Macrotendências da Educação Ambiental se apresentam nas Unidades Escolares que foi desenvolvida a sequência didática?

Como educadores surge a necessidade de apresentar caminhos para implementar práticas pedagógicas abordando de forma interdisciplinar a educação ambiental crítica no cotidiano escolar, para a construção de cidadãos que reflitam sobre esses impactos com a necessidade de garantir um meio ambiente para as futuras gerações.

Segundo Loureiro (2005, p.64) “A problemática ambiental transformou-se num dos mais sérios desafios que a humanidade tem que enfrentar a curto prazo.” A consciência ecológica parte da realidade: da poluição, da fome, das desigualdades[...], que são fatores que necessitam de ações e reflexão sobre o comportamento humano.

A partir dessa concepção do autor, podemos dizer que existem vários caminhos a seguir e ações para serem feitas, porém, temos que ter em nossas mentes que não somos os “salvadores

¹ DEVICHE, André. Impactos no meio ambiente podem ser causados por empreendimentos urbanos. Jornal da USP, São Paulo, 16/09/2021. Disponível em <<https://jornal.usp.br/atualidades/impactos-no-meio-ambiente-podem-ser-causados-por-empreendimentos-urbanos/>>.

da pátria”, mas somos elementos importantes para levar a informação aos nossos alunos e comunidade escolar. Podemos sim, fazer a diferença no que tangencia o desenvolvimento de ideias mais abrangentes e argumentativas sobre a Educação Ambiental Crítica.

2. METODOLOGIA

Nesta proposta, realizamos práticas pedagógicas de Educação Ambiental no ambiente escolar com a intenção de verificar o conhecimento dos alunos, bem como despertar a consciência crítica sobre os impactos ambientais que geralmente ocorrem quando se constroem empreendimentos urbanos.

A aplicação ocorreu em três escolas municipais de Santa Catarina / Brasil, respectivamente das cidades de Itapema, Balneário Camboriú e Itapoá. Em todas, utilizou-se de aulas presenciais no modelo de ensino híbrido devido a pandemia causada pela COVID-19¹.

Nesta pesquisa qualitativa utilizamos aulas expositivas e dialogadas como estratégia para a coleta de dados, por meio de discussão com os alunos dos terceiros anos do ensino fundamental a respeito de reportagem jornalística tratando da transformação que está acontecendo no município de Balneário Camboriú e que infere no impacto ambiental e na vivência local. Desta forma, as discussões partiram da ótica de cada grupo de alunos, dos diferentes municípios. Observamos a ideia de GIL (2008, p.178) deixando claro que:

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas.

Assim, os procedimentos metodológicos foram discutidos em grupo promovendo a inter-relação dos estudantes com o local de vivência e os impactos ambientais apresentados na reportagem jornalística. Com isto, os alunos construíram problematizações sobre o desenvolvimento estrutural das suas cidades (melhorias, planejamento urbano, transformação da paisagem etc.) e problemas ambientais que possam surgir com a interferência do homem na natureza. O trabalho pedagógico desenvolvido se fundamentou em três dimensões de aprendizagem de acordo com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS para o currículo de crianças de 6 a 10 anos que são:

“cognitiva, que possibilita a construção de conhecimentos necessários

¹ Covid 19 é uma infecção respiratória que pode ser grave, causada pelo Coronavírus (SARS- CoV-2), de elevado nível de transmissão.

à sua compreensão da realidade;
socioemocional, que seja capaz de subsidiar o desenvolvimento de habilidades sociais, de autorreflexão, de valores e atitudes sociais;
comportamental, que auxilie os estudantes na consecução das ações necessárias ao alcance dos ODS a partir das propostas definidas pela comunidade escolar. (UNESCO, 2020, P.44)”

A proposta da sequência didática para a pesquisa foi dividida em cinco fases distintas sendo: 1ª fase - Apresentação da reportagem ao grande grupo, para leitura e inferências dos pontos principais abordados pelos autores. O grupo de educadores identifica com base nos conhecimentos dos alunos a investigação, a reflexão e análise crítica sobre questões socioambientais;

2ª fase - Abordagem em forma de discussão, debates, rodas de conversas com os alunos, onde eles puderam opinar e tecer reflexões sobre a reportagem e o que ela tem de ligação no ambiente e cidade em que moram;

3ª fase - Aplicação de questionário contendo problematizações inerentes ao desenvolvimento estrutural das suas cidades (melhorias, planejamento urbano, transformação da paisagem etc.) e os impactos ambientais que possam surgir com a interferência do homem na natureza;

4ª fase - Observação das respostas, tabulação e análise dos pensamentos desenvolvidos pelos alunos;

5ª fase - Conclusão e considerações finais observando qual macrotendência ambiental se apresentou durante o desenvolvimento da sequência didática. A questão ambiental contemporânea apresenta impactos ambientais relativos ao acelerado processo de urbanização na cidade litorânea de Balneário Camboriú, e atualmente a cidade necessita de novas intervenções humanas na natureza para reverter esses impactos causados pelo empreendimento.

Para analisarmos os resultados obtidos levamos em consideração, principalmente, três macrotendências de Educação Ambiental apresentadas por alguns autores. Deste modo, as três macrotendências consideradas foram: macrotendência conservacionista, macrotendência pragmática e a macrotendência crítica (Layrargues e Lima, 2014).

A macrotendência conservacionista, está associada aos princípios da Ecologia, preservação da natureza, biodiversidade, ecoturismo, experiências agroecológicas etc., entretanto embora seja uma tendência histórica forte, segundo Layrargues e Lima (2014, p.30):

Não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI, além de apresentar limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas

das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos.

A macrotendência pragmática se relaciona com o conceito de desenvolvimento sustentável, objetiva mudanças de comportamento e dos hábitos de consumo, aponta para a responsabilização individual nos problemas ambientais.

Por sua vez a macrotendência crítica, segundo Layrargues e Lima (2014, p.33), “Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”.

Tais inferências corroboram para essa análise, conforme Reigota (1995) classifica as representações simbólicas associadas à noção de meio ambiente em três tipos: naturalista: que se caracteriza por evidenciar somente os aspectos naturais do ambiente; antropocêntrica: privilegia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do homem; e globalizante: evidencia as relações recíprocas entre natureza e sociedade.

Diante de tais considerações, é importante frisar que cada pessoa possui a sua visão de mundo, e desta forma, esta pesquisa pretende realizar esta análise, mediante aulas expositivas e dialogadas, para que os estudantes possam realizar as suas reflexões e assim, contribuir com as suas percepções sobre as representações simbólicas (REIGOTA, 1995).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira questão, apresentou-se aos alunos uma imagem e, foi solicitado aos mesmos que fizessem duas inferências sobre a figura proposta. Em um primeiro momento, solicitou-se que observassem e respondessem se a paisagem estava sofrendo algum tipo de transformação. Neste primeiro momento, (99%) dos alunos constataram que estava havendo a ação do homem sobre o local (Meio Ambiente).

Na segunda questão os alunos foram questionados sobre os motivos que estavam sendo feitas aquelas modificações no meio ambiente. Neste momento foram considerados vários aspectos educacionais e ambientais com a finalidade de discutir os pontos relativos à implementação das modificações que estavam acontecendo, proporcionando aos educandos uma análise macroscópica das relações entre o homem e o meio ambiente. Ao fazer a tabulação das respostas entregues pelos alunos (sombreamento da praia, alagamentos, erosão costeira, atração de turistas, valorização dos empreendimentos urbanos, melhoria na estética da praia, maior área de lazer, melhoria na economia etc.) formatamos as respostas, baseados nas ideias de macrotendências de Layrargues e Lima (2014).

Como resultado observou-se que 87% (oitenta e sete por cento) tem uma visão de macrotendência pragmática, 8% (oito por cento) conservadora, 5% (cinco por cento) outras correntes e 0% (zero por cento) com uma visão crítica. O resultado obtido não era o que esperávamos receber, porém ainda nos restava mais 3 (três) questionamentos para analisar.

No terceiro questionamento os alunos deveriam observar duas fotos onde se retrata o antes e depois do alargamento da faixa de areia. Para análise das respostas dos alunos nesta questão, os mesmos deveriam descrever detalhes das semelhanças e diferenças existentes na paisagem observada. Para esta questão nos embasamos em Reigota (1995) que classifica as representações simbólicas em naturalista, Antropocêntrica e globalizante. A visão Naturalista predominou nas semelhanças (31%) e diferenças da paisagem (69%), em segundo lugar veio a visão Globalizante com 64% (sessenta e quatro por cento) para as semelhanças e 24% (vinte e quatro por cento) para as diferenças. Por último, porém não menos importante, vem a visão antropocêntrica com 5% para as semelhanças e 7% nas diferenças da paisagem.

Na quarta questão, os alunos deveriam refletir e expressar os seus pensamentos, analisando as questões ambientais que estavam acontecendo na praia, sendo estas promovidas pelo homem e classificando, se estas ações eram positivas ou negativas. Em seguida os alunos deveriam justificar o porquê das suas respostas. Nesta questão a ideia principal envolve a reflexão sobre o ser humano e que todos devemos entender, que a preservação da natureza deve ser observada desde cedo e, não consiste somente em desmatar, cuidar do lixo, economizar água ou utilizar de forma racional os recursos naturais, mas sim assumir uma postura crítica diante dos diversos acontecimentos que ocorrem em nosso entorno. As questões socioambientais são bem amplas pois envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Observamos que 89% dos alunos observaram que as intervenções no meio ambiente não trazem consequências positivas enquanto, somente 11% acreditam que as intervenções ocorridas têm um aspecto positivo. Referente às justificativas apresentadas pelos alunos sobre as intervenções, tivemos uma variedade significativa de problemas apresentados (aumento na criminalidade, trânsito, falta de estacionamento, acidentes e atropelamentos, produção de lixo, consumo de água, mais pessoas, poluição, profundidade do mar, morte de animais, praia mais bonita etc.)

Utilizamos para tabular as justificativas dos alunos a ideia das macrotendências de Layrargues e Lima (2014) onde, 64% (sessenta e quatro por cento) ficam relacionados dentro da macrotendência crítica, 26% (vinte e seis por cento) em um misto de macrotendência crítica e conservacionista e 10% (dez por cento) envolvendo a macrotendência crítica/pragmática.

Observamos aqui nesta questão um olhar mais amplo sobre as relações existentes entre o ser humano e a natureza.

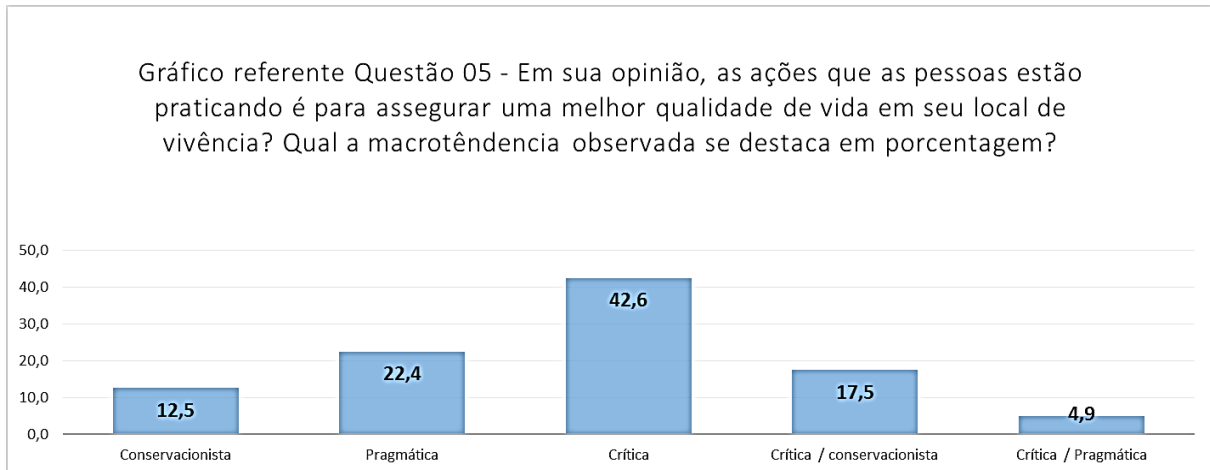
Gráfico 01 - Questão 04 – Item “B”: As intervenções humanas ocorridas neste local, trazem apenas consequências positivas? Justifique.

Por fim, os alunos foram questionados sobre as ações que as pessoas estão praticando neste local, se são para assegurar uma melhor qualidade de vida e como na questão anterior deveriam justificar as suas respostas. Nesta questão em específico observamos que os alunos já começaram a ficar meio dispersos devido ao tempo de discussões sobre o tema. Para não



prejudicar o trabalho alguns alunos fizeram suas justificativas de forma verbal e nós professores anotamos as mesmas na folha de questionários que foi entregue para eles. Nesta questão, como na anterior, utilizamos a ideia das macrotendências de Layrargues e Lima (2014) para classificar as justificativas. Aqui a macrotendência crítica aparece com 42,6%, seguida de 22,4% da Pragmática, 17,5% de um misto entre Crítica e Conservadora, 12,5% Conservadora e 4,9% da macrotendência Crítica/Pragmática. As questões mistas foram assim denominadas devido aos alunos justificarem de uma forma que a análise envolvia duas macrotendências.

Gráfico 2 - Questão 05: Em sua opinião, as ações que as pessoas estão praticando é para assegurar uma melhor qualidade de vida em seu local de vivência? Comente.



4. CONCLUSÃO

Para cada questão abordada no questionário respondido pelos educandos, foi possível observar a presença de características de cada uma das três macrotendências da Educação Ambiental apresentadas por Layrargues e Lima (2014) ou as classificações das representações simbólicas segundo Reigota (1995). É de suma importância reiterar nossa concordância com Layrargues e Lima (2014), na observação de que as macrotendências conservacionista e pragmática representam dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que se ajustou às pressões econômicas e políticas ao longo do tempo até ganhar uma forma moderna, neoliberal, mais ajustada aos interesses da sociedade atual dentro do contexto social, econômico e tecnológico.

O estudo das representações sociais de meio ambiente tem sido apontado como uma importante ferramenta para o diagnóstico da percepção ambiental de determinado grupo, servindo como base para o planejamento de programas de Educação Ambiental ou a organização de atitudes e trabalhos que podem ser desenvolvidas nas Unidades Escolares.

Os resultados apresentados pelos educandos, revelam a necessidade de se construir junto a eles uma concepção mais globalizante de meio ambiente, por meio de atividades que o levem a reconhecer a complexidade de interações que envolvem o ambiente, que vão além da esfera ecológica, além de perceber-se como integrante do meio ambiente, cujas ações podem interferir na qualidade desse meio.

Percebeu-se que durante a prática educativa escolar, que a respeito do local onde se desenvolveu a observação, existe uma ausência de discussões sobre impacto ambiental causado

pelo empreendimento urbano, embora esteja muito presente na realidade da vivência dos estudantes. Os problemas sociais e ambientais que gradativamente estão ocorrendo nas cidades litorâneas apresentam agravamento principalmente nos dias atuais.

Após a aplicação da proposta, houve uma mudança individual e coletiva em relação à compreensão e a reflexão sobre o assunto abordado a partir da reportagem jornalística. Mas para isso acontecer em maior escala, necessita de um planejamento para desenvolvimento de uma prática contínua de Educação Ambiental desenvolvida na escola. A necessidade de um ensino permanente sobre questões socioambientais dentro do ambiente escolar com temas inter-relacionados, retratando acontecimentos que não são pensados e passam despercebidos sem questionamentos. Nesta perspectiva, defendemos o desenvolvimento de ações que partem de um processo reflexivo, a partir de uma abordagem crítica e integradora das questões econômicas, políticas, históricas, sociais, culturais relacionadas ao problema socioambiental.

Neste sentido, implementamos problematizações sobre a Educação Ambiental para compreender e analisar a partir das reflexões dos estudantes qual(is) macrotenência(s) era(m) predominante(s) nas suas formas de perceberem uma problemática socioambiental que estava ocorrendo próxima aos mesmos. Partindo desta análise, reconhecemos mais presente nos resultados dessa proposta às abordagens conservacionista e pragmática enquanto em outras questões a macrotenência crítica despontou. Em relação à proposta pedagógica a abordagem das questões interferiu no pensamento e conduziram aos educandos uma análise mais aprofundada sobre a questão ambiental e a relação do ser vivo homem com a natureza.

É fundamental que possamos conduzir os alunos a analisar de forma crítica a realidade em que vivem, discutindo como as decisões tomadas por aqueles que detêm o poder podem afetar a qualidade de vida do planeta, bem como reconhecer que as suas próprias ações podem interferir no meio ambiente e, portanto, suas práticas devem estar comprometidas com a causa ambiental.

5. REFERÊNCIAS

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

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. C. As Macrotenências Político Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, Brasil. v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan. Mar., 2014.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 6 ed. Série: Questões da nossa época, v.41. São Paulo, Cortez, 1995.

SOUZA-LIMA, J. E. DE; ALENCASTRO, M. S. C. Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, Paraná, v. 8, n. 4, p. 20 - 50, 29 jun. 2015.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola**: caderno introdutório. Brasília, UNESCO, 2020.

PRODUTO EDUCACIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Ana Elisa Piedade Sodero Martins¹, Maria Eveline Santos de Souza²

RESUMO

O produto educacional, exigência em cursos de pós-graduação profissionais e fruto de pesquisas realizadas prioritariamente por professores da Educação Básica, tem como principal objetivo, aproximar esses docentes de uma prática reflexiva por meio da formação do professor-pesquisador. Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou analisar os processos de leitura, estudo e utilização de um livro paradidático (produto educacional) em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, no intuito de compreender como aquele poderia contribuir para a reflexão do professor em relação aos aspectos teóricos do Ensino de Ciências voltado ao Letramento Científico (LC). Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa cuja coleta de dados iniciou-se por meio, por meio de gravações e transcrições de sequências didáticas desenvolvidas em sala de aula e subsequente análise de conteúdo dos dados coletados. Observou-se a ampliação dos processos reflexivos por parte do professor a partir dos estudos e planejamentos embasados no produto educacional.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Letramento Científico, Anos Iniciais, Produto Educacional.

INTRODUÇÃO

A disciplina de ciências nos anos iniciais faz parte de uma estrutura curricular multidisciplinar, própria desta etapa de ensino, na qual o professor é responsável por desenvolver processos de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Neste contexto, a formação inicial do pedagogo, professor regente nesta etapa, é bastante ampla e com fundamentalmente voltada aos processos de ensino e aprendizagem, psicologia da educação e demais conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação (PIMENTA *et al*, 2017).

Nesta perspectiva, ao abordarmos especificamente cada área do conhecimento e refletirmos acerca de suas especificidades, constata-se que devido às lacunas da formação

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru)

² Escola Estadual Santa Maria II (E.E. Santa Maria II – Rio Branco/Acre)

inicial, faz-se necessário buscar o desenvolvimento do professor polivalente por meio de ações que possam contribuir de fato à formação continuada desse sujeito.

Assim sendo, ao aprofundarmos nosso olhar para o ensino de ciências nos anos iniciais, são inúmeras as possibilidades para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem fundamentadas na ação reflexiva do professor por meio dos processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2019). Neste trabalho optou-se pelo estudo, análise e aplicação de um conjunto de sequências didáticas e parte integrante de um paradidático como instrumento para a formação docente para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, de maneira a contribuir para a promoção do letramento científico, por meio de atividades problematizadoras.

Por fim, ressaltamos que, em momento algum, pretendeu-se apresentar um guia ou método ou ainda, indicar que as sequências didáticas descritas no produto educacional são definitivas: o paradidático foi um instrumento inicial na busca do aprofundamento teórico-prático dos saberes docentes de professores que atuam nos anos iniciais.

ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS E LETRAMENTO CIENTÍFICO: ALGUNS APONTAMENTOS

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de ciências ainda se encontra em segundo plano, uma vez que não faz parte do calendário das avaliações a nível nacional, a saber, Prova Brasil. Ademais, pode-se perceber a disparidade entre as “áreas do conhecimento primordiais” para os anos iniciais do ensino fundamental e as demais áreas ao observarmos a distribuição do quantitativo de carga horária definidas nos currículos escolares. Tais aspectos incidem também na possibilidade de aprofundamento de conteúdos específicos objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências da disciplina de Ciências, uma vez que a atenção recai quase que exclusivamente para a alfabetização e o letramento em língua portuguesa e matemática. (LORENZETTI, 2000)

Diante do exposto, observa-se uma contradição: vivemos em uma sociedade na qual ciência e a tecnologia nos cercam cotidianamente em distintos âmbitos sendo necessário, portanto, compreender a utilidade e, principalmente, apreender o arcabouço científico-histórico-social a partir dos quais a cultura científica é concebida, buscando garantir um olhar mais crítico e reflexivo sobre o contexto social em que estamos inseridos (MARTINS, 2020).

Assim sendo, muitos teóricos da filosofia da Ciência e do ensino científico têm se debruçado no tema buscando compreender a quais podem ser os fundamentos para a formação do sujeito contemporâneo de maneira que ele se torne cientificamente letrado. O termo Letramento Científico foi cunhado no final da década de 1950 por Paul Hurd (LAUGKSCH, 2000), apresentando as primeiras delimitações acerca de um Ensino de Ciências que contribuísse para a formação de indivíduos capazes de compreender e participar ativamente em uma sociedade. Neste sentido, o LC deve buscar a promoção da participação crítica do sujeito com base nos entendimentos que ele constrói acerca dos conceitos e conhecimentos básicos das Ciências, bem como na produção do conhecimento científico e sua relação com a sociedade e a tecnologia. Entretanto, embora muitas pesquisas recentes abordem o tema (VIECHENISKI; LORENZETTI; CARLETTI, 2015), principalmente no contexto da formação inicial de professores e da elaboração de atividades que promovam o LC, há ainda uma lacuna sobre sua efetividade em sala de aula.

Diante do exposto, neste trabalho, concebemos na formação cidadã enquanto processo para construção de senso crítico e autônomo do sujeito, visando prepará-lo para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Portanto, uma formação científica contextualizada deve desenvolver no sujeito, a capacidade de entender os conceitos científicos de maneira a aplicá-los em seu cotidiano questionando a utilização da ciência e da tecnologia em todos os aspectos do viver.

UM PARADIDÁTICO PARA PLANEJAMENTO: A PESQUISA EM SALA DE AULA

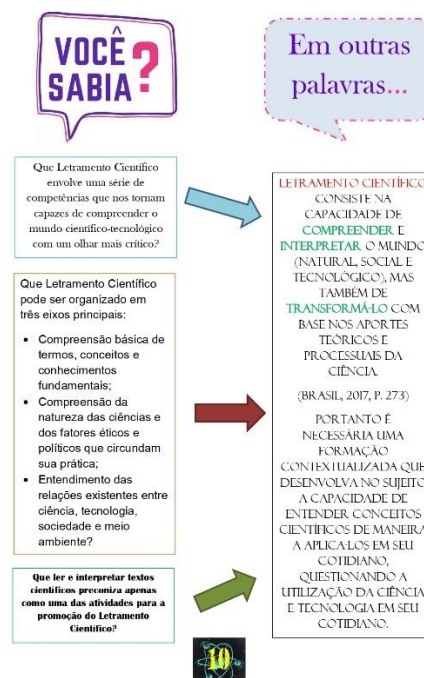
O paradidático intitulado: LETRAMENTO CIENTÍFICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS: TEORIA E PRÁTICA é um produto educacional decorrente dos resultados obtidos a partir de uma pesquisa cujo objetivo principal foi conhecer e compreender as práticas de professores dos anos iniciais no ensino fundamental no ensino de ciências e auxiliar na formação destes para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que promovem o Letramento Científico nos anos iniciais do ensino fundamental com práticas mais problematizadoras.

A necessidade da elaboração e aplicação do paradidático ocorreu por entendermos o cunho epistemológico da dificuldade dos professores em realizar práticas mais

problematizadoras que possibilitam aos alunos um maior envolvimento na prática científica e na busca por uma solução. Assim sendo faz-se necessário o desenvolvimento de ações formativas baseadas na reflexão acerca da natureza do conhecimento científico de forma a desmistificar a ideia de uma Ciência pronta e acabada

O paradidático foi elaborado de maneira a contribuir para o planejamento do professor regente a partir da elaboração de práticas pedagógicas em Ciências que busquem articular a teoria e prática, por meio de atividades didático-pedagógicas que subsidiam um trabalho voltado à participação ativa do aluno. Para tanto, estão detalhadas três etapas, denominadas de cada momento e que compõe a abordagem metodológica, que fundamentou a pesquisa, considerando suas possibilidades. Assim sendo, o paradidático está organizado de maneira a contemplar aspectos teóricos composta por breves textos e discussões sobre Ciência, Letramento Científico, Ensino e Aprendizagem e Aprendizagem Significativa; e prática: composta por três sequências didáticas investigativas com objetos do conhecimento propostos para 3º, 4º e 5º anos, respectivamente.

Figura 1: Página do paradidático contendo textos reflexivos sobre a natureza da Ciência



Fonte: MARTINS; NICOLLI, 2020

Figura 2: Página inicial da sequência didática com o tema Solo.

SUGESTÃO ATIVIDADE 1



Unidade temática	Objeto de conhecimento	Ano
TERRA E UNIVERSO	USOS DO SOLO	3º

OBJETIVO GERAL:

Identificar diferentes tipos de solo a partir de suas características, associando os diferentes usos às características e especificidades de cada um;



CONTEÚDOS:

Investigar diferentes amostras de solo do entorno da escola, comparando-as com base nas seguintes características: cor, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade, usos. (procedimental)



Conhecer termos e conceitos de classificação de solo, compreendendo suas especificidades. (conceitual)

Realizar trabalho coletivo (em dupla) de coleta, análise, classificação das amostras de solo do entorno da escola, bem como registro e apresentação dos dados, compartilhando os conhecimentos construídos. (altitudinal/procedimental)



Fonte: MARTINS; NICOLLI, 2020

Nesta perspectiva, a escolha teórico-metodológica “momentos pedagógicos” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009), pode ser uma ferramenta interessante, contribuindo na promoção do LC, pois sua abordagem valoriza a resolução de situações problema e a investigação, aspectos primordiais da natureza da Ciência, bem como para a construção e/ou apropriação de conceitos científicos.

O paradidático foi elaborado buscando contribuir com a construção de práticas pedagógicas em Ciências e propõe a articulação da teoria e prática, apontando possíveis caminhos, por meio da apresentação de atividades didático-pedagógicas que subsidiam um trabalho voltado à participação ativa do aluno, no qual os conhecimentos prévios podem ancorar novos aprendizados e cujos saberes científicos construídos servem de suporte para a formação crítica do aluno em relação ao mundo científico-tecnológico do qual faz parte.

O PARADIDÁTICO NA PRÁTICA: ESTUDO E APLICAÇÃO

O planejamento pedagógico prescreve etapa importante no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem uma vez que a seleção dos objetos de aprendizagem bem

como a metodologia a ser utilizada em sala de aula. À vista disso, a coleta dos dados desta pesquisa ocorreu em duas etapas: inicialmente foram realizados 4 encontros de 2 horas com a professora regente de uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Nestes encontros, realizados durante o período de planejamento da professora, conforme cronograma da escola, foram realizadas leituras compartilhadas e estudo dos textos teóricos que compõem o paradidático. Ainda, quando necessário, foram aprofundados os estudos por meio da leitura complementar e discussão de textos dos autores citados no paradidático, de maneira a ampliar a compreensão da professora em relação aos aspectos teóricos acerca do Letramento Científico, Aprendizagem Significativa e da metodologia dos “momentos pedagógicos” (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009).

No segundo momento, buscou-se analisar a prática pedagógica voltada ao Letramento Científico, a partir da aplicação de uma sequência didática proposta no paradidático, para compreender de que forma ela promove a aprendizagem significativa, no ensino de Ciências.

Neste contexto, cabe realizar a descrição detalhada de cada momento que compõe a abordagem metodológica definida: a problematização inicial tem por função primordial introduzir conteúdos a serem trabalhados e deve possibilitar aos alunos fazer ligações desses conteúdos com situações reais, de maneira que possam utilizar seus conhecimentos prévios sobre o tema e, sendo assim, confrontados com questões desafiadoras que levem-nos a refletir sobre seus conhecimentos e a necessidade de ampliá-los de maneira a compreender melhor o problema proposto. Neste momento os alunos devem ser desafiados a expor suas hipóteses e cabe ao professor questionar, lançar dúvidas, ao invés de responder ou fornecer explicações.

Deseja-se aguçar explicações contraditórias e localizar as possíveis limitações e lacunas do conhecimento que vem sendo expresso, quando este é coteja implicitamente pelo professor com o conhecimento científico que já foi selecionado para ser abordado [...] O ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade de aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2009, p. 201)

No segundo momento realiza-se a organização do conhecimento: este será ampliado por meio de atividades de pesquisa, discussões, aprofundamento teórico, resolução de exercícios cuja função formativa se vincula à apropriação dos conhecimentos. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009, p. 201) explicitam “Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, sob a orientação do professor.”

Por fim, no terceiro momento, denominado de “aplicação do conhecimento”, fomenta-se a construção do conhecimento por meio de atividades que promovam a análise e interpretação tanto da problemática inicial quanto de aspectos relativos ao problema apresentado inicialmente com base no potencial explicativo e conscientizador da Ciência.

Embora relativamente simples esta dinâmica demanda do professor um planejamento minucioso, no sentido de garantir ao aluno um espaço instigante de participação por meio de formulações adequadas de problemas que contribuam para a ampliação e ressignificação dos conhecimentos dos alunos.

Considerando o exposto, com base nos resultados obtidos ao longo da coleta e posterior análise dos mesmos, pode-se observar na prática posterior ao estudo dos textos e propostas didáticas para o desenvolvimento de aulas alguns conteúdos de ciências dos anos iniciais do ensino fundamental com base nos momentos pedagógicos propostos Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) em relação ao Letramento Científico que houve aprofundamento da reflexão da professora, sujeito de sua prática. Vale ressaltar que a práxis (FREIRE, 2019) realizada por ela não apenas incidi sobre o fazer em sala de aula, mas principalmente na reorganização de sua intencionalidade durante o planejamento das atividades propostas para aulas de ciências.

Neste contexto, reiteramos a importância de ações de formação continuada a partir de matérias que contemplem a práxis dos professores dos anos iniciais de forma a subsidiá-los na produção de conhecimento didático-pedagógico que promova o Letramento Científico nesta etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Amanda Mendes; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica dos alunos e a importância do papel do professor nesse processo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VIII ENPEC, 2011, Campinas. **Anais do VIII ENPEC**. Campinas: ABRAPEC, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO; Marta Maria. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos: 3. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa: 64. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Forma-se para mudança e a incerteza: 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica nas séries iniciais**. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MARTINS, Ana Elisa Piedade Soderó. **Ensino de ciências e letramento científico: percepções e práticas pedagógicas em uma escola rural**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

MARTINS, Ana Elisa Piedade Soderó; NICOLLI, Aline Andréia. **Letramento Científico e Aprendizagem Significativa nos anos iniciais: teoria e prática**. 2020. 47 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 43, núm. 1, pp. 15-30, 2017.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTO, Márcia. Regina. A alfabetização científica nos anos iniciais: uma análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX ENPEC, 2015, Águas de Lindóia. **Anais do X ENPEC**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS

Ana Gabriella de Oliveira Sardinha¹, Ana Júlia Pedreira², Jeane Cristina Gomes Rotta³.

RESUMO

Este trabalho perpassa pelas discussões proporcionadas pela disciplina de “Ciências no Ensino Fundamental”, do programa de pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília. A meta de estudo foram as características e fundamentos que norteiam a formação do pedagogo para o ensino de ciências em cursos de graduação oferecidos por instituições de ensino superior situadas em Brasília, uma analogia ao trabalho de Ovigli e Bertucci (2009). O material de análise foram ementas das disciplinas de Ciências ofertadas aos cursos de graduação presencial da Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Federal de Brasília (IFB). Foram analisadas as ementas de cinco disciplinas e mapeadas as temáticas; das quais todas as ementas estão ancoradas na metodologia de ensino, na prática de ensino e na abordagem do conhecimento científico.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de ciências, pedagogia.

INTRODUÇÃO

A formação do professor para as séries iniciais tem um longo histórico que perpassa desde os ensaios intermitentes em 1987, até a atualidade nos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2009). Esse profissional tem um perfil docente polivalente, ou seja, ele é responsável por ensinar o conteúdo de diferentes matérias (DELIZOICOV; SLONGO, 2011). Para atender a essa perspectiva de atuação docente, a sua formação inicial costuma contemplar a inserção de aspectos metodológicos em detrimento dos conteúdos específicos de Ciências Naturais (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Para os autores fica evidenciado a falta conceitual, bem como, as diversas metodologias da Área de Ensino de Ciências na formação de licenciados em Pedagogia.

Logo, a formação do professor torna-se um elemento importante para que os estudantes dos anos iniciais possam ter as concepções que são consideradas atualmente como adequadas

¹ Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB.

² Universidade de Brasília - UnB.

³ Universidade de Brasília - UnB.

sobre educação e sobre ciência, portanto é relevante que a formação inicial possa inserir aspectos sobre a compreensão dos problemas do ensino de Ciências (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Os discentes do curso de Pedagogia praticamente não têm disciplinas de conteúdo de Ciências Naturais e essa lacuna pode acarretar problemas nas práticas de ensino desse componente curricular. Portanto, uma alternativa para essas condições, seria uma formação adequada de professores para que os alunos pudessem participar e atuar na sociedade com consciência e conhecimentos de cunho científico (DUCATTI-SILVA, 2005; FREITAS, 2021).

Deste fato discutido acima, também decorre a necessidade de se repensar os currículos de formação de professores na perspectiva de ampliar a oferta de conteúdos científicos relativos às Ciências da Natureza e o “conhecimento pedagógico do conteúdo” para um melhor desenvolvimento das aulas (LONGHINI, 2008); posto que o “conhecimento pedagógico do conteúdo” é a forma como o conteúdo científico é adaptado ao ensino.

Mas afinal, por que ensinar Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental? Nesse sentido, Fumagalli (1998) discorre sobre três linhas básicas da necessidade do ensino de Ciências na escola básica. A primeira é traduzida pelo direito que as crianças têm de aprender Ciências, a segunda defende o dever social da escola como distribuidor de conhecimento científico e a terceira refere-se ao valor social desse conhecimento científico. Portanto, em concordância com a autora; quando formamos crianças e jovens, estamos contribuindo para a formação científica dos futuros cidadãos.

Ovigli e Bertucci (2009) apresentaram uma pesquisa qualitativa-descritiva, na qual realizaram a análise documental de ementas e programas do sistema público de ensino superior paulista. Considerando essa investigação o objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa das ementas dos cursos de Pedagogia do Distrito Federal, com foco nas disciplinas voltadas para as Ciências Naturais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS

O ensino de Ciências precisa ser visto como promotor da literacia científica, por isso cresce a importância da aquisição do conhecimento científico para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Por esse motivo, é necessário que as instituições de formação inicial de professores estejam preocupadas com a formação de futuros professores de Ciências promotores do pensamento crítico (TENREIRO-VIEIRA, 2004).

Nesse contexto, acaba sendo comum, o professor transcrever no quadro listas de exercícios para as crianças decorarem conceitos e estudarem para as provas. Esse procedimento, muitas vezes, é justificado pelo entendimento do reduzido número de atividades de Ciências neste nível de ensino (outrora ausentes), assim como, por considerarem que os estudantes, por estarem em fase de alfabetização, nem sempre necessitam aprender sobre este componente curricular (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

Outros problemas destacados por Lellis (2003) e Freitas (2021) quanto ao ensino de Ciências nos anos iniciais é devido também a uma seleção inadequada dos conteúdos, desprovidos de significados no contexto social do aluno, estratégias de ensino pouco variadas, falta de temas atuais e de relevância social, foco na memorização, excesso de aulas expositivas e o uso da experimentação dissociada de uma estratégia de ensino mais ampla. Além desses fatores destaca-se ainda a fragmentação do conteúdo nos currículos de Ciências e como estes conteúdos serão abordados.

Assim, a formação inicial oferecida para os docentes que atuam anos iniciais parece não favorecer a formação científica desse futuro professor. Por esse motivo, fica clara a necessidade de redirecionamento dos cursos de formação inicial e continuada do professor, bem como a problematização sobre as suas matrizes curriculares (LORENZETTI, 2001; FREITAS, 2021). Mas quais tipos de conceitos deveriam ser abordados em um currículo de formação de professores de Ciências dos anos iniciais que poderiam auxiliar na alfabetização científica e preparar para a cidadania?

Lorenzetti (2001) enfatiza as dimensões da alfabetização científica para constituição da cidadania considerando as atividades de literatura, música, teatro e de vídeos educativos; de conceituação científica de discursos dos meios de comunicação, explorar artigos e seções de revistas científicas para crianças. Considera ainda o desenvolvimento de aulas práticas, visita a museus, zoológicos, indústrias e às estações de tratamento de água; bem como a organização de saídas de campo, aulas práticas e feiras de ciências; proporcionando o uso do computador e da internet no ambiente escolar, considerando o espírito crítico e a criatividade do professor.

Com base nessa formação inicial, o professor poderia estar preparado para desenvolver, de acordo com Orion (1998), a implementação de variadas estratégias de ensino em diferentes ambientes de aprendizagem dentro da Educação em Ciências, como: campo, museu, laboratório e sala de aula. Assim, o educador poderia conseguir interligar as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, contemplando diferentes estratégias.

Segundo Waldhelm (2007) as dimensões da formação inicial e continuada precisam perpassar a teoria, a prática e a pesquisa; considerando a cultura investigativa da experimentação e da pesquisa do professor-pesquisador e profissional-reflexivo. Nesse contexto e com foco no ensino de Ciências, Hodson (1994) considera que “o aprendizado da ciência, o aprendizado sobre a natureza da ciência e a prática da ciência” (p. 305) são atividades distintas, mas inter-relacionadas na perspectiva de uma atividade construtivista, reflexiva e interativa. A prática da ciência, que é a investigação científica, dá origem a três tipos de aprendizagem: sendo a compreensão conceitual, o conhecimento do procedimento (observação, experimentação e teoria) e o aumento da habilidade investigadora. Logo, a prática da ciência é o único meio de aprender a fazer ciência e experimentar a ciência como ato investigativo.

Portanto, é muito importante a reformulação dos currículos de formação de maneira que contemplem a alfabetização científica e tecnológica, pois “muitos professores de Ciências parecem ver sua prática pedagógica como totalmente desvinculada da formação de cientista” (WALDHELM, 2007).

Mas quais são as dimensões da contribuição do ensino de Ciências para o ensino fundamental? Segundo Fracalanza *et al* (1987):

“O ensino de Ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das Ciências Naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local” (p.26).

Neste contexto, autores como FREITAS (2021) destacam que a formação continuada pode possibilitar momentos de reflexão e aprendizado dos professores dos anos iniciais para o ensino de Ciências, possibilitando que as práticas das Ciências Naturais estejam integradas à escrita e à leitura.

METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE E REFLEXÕES.

Essa pesquisa é teórica e teve uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou uma aproximação dos pesquisadores, oferecendo dados e detalhes significativos. Segundo Lüdke e André (2011), as características básicas de uma pesquisa qualitativa são o pesquisador como instrumento; os dados coletados são em sua maioria descritivos; há um maior foco no processo; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Quanto aos procedimentos técnicos, ou seja, a forma na qual obtivemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, essa foi documental, posto que investigou as ementas das disciplinas de Ciências ofertadas pelos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) e do Instituto Federal de Brasília (IFB), presentes em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e disponíveis na Internet. Foram escolhidas essas duas instituições de ensino superior formadoras porque oferecem uma educação pública e presencial.

Com base na leitura das ementas das disciplinas presentes nos PPC dessas duas instituições formadoras, foram identificadas as disciplinas com ementas que abordavam temáticas relativas ao ensino de Ciências. Em seguida, foram identificadas e comparadas as temáticas presentes em cada uma delas.

RESULTADOS

O curso de Pedagogia da UnB é ofertado no Campus Darcy Ribeiro, em Brasília-DF; tem uma carga horária total de 3330 horas e funciona nos turnos diurno e noturno com oferta semestral de 76 vagas e 40 vagas, respectivamente. No 5º semestre é ofertada a disciplina obrigatória “Ensino de Ciência e Tecnologia I” com carga horária de 60 horas e com pré-requisito a disciplina Didática Fundamental; em sua ementa consta:

“Natureza do conhecimento científico. As diferentes concepções de ciências e tecnologia. Aspectos históricos e novas perspectivas para o ensino de ciências e tecnologia. Contextualização do ensino de ciências e tecnologia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprendizagem de conceitos científicos”. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 78).

No 6º semestre, desse mesmo curso é oferta a disciplina optativa de “Ensino de Ciência e Tecnologia II” com carga horária de 60 horas e apresenta como ementa:

“Organização dos espaços e materiais de aprendizagem em Ciências e Tecnologia. Ciências, Tecnologia e Linguagem. Condições de aprendizagem em Ciências e Tecnologia.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018. p. 83).

Apesar da nomenclatura dessas duas disciplinas serem “Ensino de Ciência e Tecnologia I e II”, e ser uma temática presente nas ementas, observa-se que no referencial bibliográfico de ambas, esse tema não está adequadamente abordado.

O curso de Pedagogia da UnB, também oferta no 6º semestre a disciplina optativa “Educação, Ambiente e Sociedade” com carga horária de 60 horas e tem como ementa:

“Modernidade e crise ecológica. Relações cultura/natureza e ciência/tecnologia/sociedade. Abordagens teóricas: racionalidade ambiental e sustentabilidade, complexidade e interdisciplinaridade, subjetividade e ambiente, hermenêutica, psicologia ambiental e ecologia humana. A Educação Ambiental na escola e para além da escola: discursos e práticas curriculares. Novas aproximações: pós-estruturalismo, interculturalidade, decolonialidade.” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018. p. 83).

Essas três disciplinas obrigatória da explanadas anteriormente, apresentaram temas variados em suas ementas, abrangendo os seguintes assuntos:

- Ciência e Tecnologia.
- Conhecimento científico.
- Conceitos científicos.
- Ensino de ciências e tecnologia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Educação Ambiental.

Outras disciplinas optativas de oferta geral (fora do fluxo) também são mencionadas no PPC do curso de Pedagogia da UnB, mas com atualizações de ementas e gestão advindas de outros departamentos; são elas: “Educação Ambiental e Práticas Comunitárias” (30 horas), “Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas” (60 horas) e com pré-requisito a disciplina “Fundamentos da Educação Ambiental, Educação em Saúde” (60 horas), “Educação não-formal Ciência e Tecnologia” (60 horas) e “Educação Ambiental e Subjetividade” (60 horas).

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFB é ofertado no Campus São Sebastião, em São Sebastião-DF; tem uma carga horária total de 3283 horas e funciona no turno diurno com oferta semestral de 40 vagas. Os componentes curriculares do curso são subdivididos em núcleos e distribuídos em um fluxograma de 8 semestres: núcleo de formação técnico-científica, formação comum (núcleo de componentes curriculares pedagógicas e instrumentais), núcleo de formação optativa, núcleo de práticas de ensino, núcleo de estágio supervisionado e atividades complementares.

O IFB a oferta a disciplina de “Metodologia Científica” no 3º semestre com carga horária de 60 horas e com ementa:

Fundamentos da pesquisa científica; métodos e instrumentos de investigação; fundamentos epistemológicos e operacionais, enfatizando as alternativas metodológicas e instrumentos de investigação para o seu planejamento, desenvolvimento, análise e apresentação (redação) dos

resultados. Prática da iniciação na pesquisa científica educacional. (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2016, p. 49).

De acordo com o PPC superior desse curso, o componente curricular “Metodologia Científica” reforça a formação docente e a formação acadêmica com a finalidade de apresentar a modalidade da escrita formal e as normas técnicas para a pesquisa científica; pertencente ao núcleo de formação pedagógica e instrumental.

O IFB oferta também no 5º semestre o componente curricular “Escola e Conhecimento em Ciências Naturais” com carga horária de 80 horas, no núcleo de formação técnico-científico, e apresenta como ementa:

A ciência como atitude filosófica. A superação do senso comum em ciências e a constituição do senso crítico. Como o conhecimento científico é produzido. Relação Ciência e Tecnologia. A importância da ciência nas sociedades humanas. A existência humana e a eternidade cósmica. Noções sobre a formação do universo e produção da matéria. O fluxo de energia e a complexidade das substâncias. Substâncias químicas, propriedades e usos. Aspectos relevantes sobre as diferentes visões da física clássica e quântica. Vida e biosfera. Educação Ambiental, conforme a Lei 9795/99. Proposição de práticas pedagógicas orientadas para o Ensino Fundamental, principalmente na forma de visita de campo, regência de classe, proposição de experimentos, problematizações, multiplicação de conhecimentos, divulgação científica e ferramentas baseadas na internet (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2016, p. 60).

As disciplinas obrigatória “Metodologia Científica” e “Escola e Conhecimento em Ciências Naturais”, apresentaram temas variados em suas ementas:

- Ciência e Tecnologia.
- Conhecimento científico.
- Conceitos científicos.
- Práticas pedagógicas orientadas para o Ensino Fundamental.
- Educação Ambiental.
- Pesquisa científica.

Apesar de ementas distintas, o curso de Pedagogia de ambas as instituições, UnB e IFB, apresentaram alguns temas comuns. Além disso, o curso da UnB apresentou o assunto Educação Ambiental com abrangência opcional para o itinerário formativo, enquanto o IFB contemplou o tema Pesquisa Científica em uma disciplina instrumental específica.

De acordo com a literatura, o currículo de formação de professores para atuarem com o ensino de Ciências nos anos iniciais, precisaria contemplar elementos da Alfabetização Científica e conceitos científicos (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Promovendo a reflexão sobre a importância do conhecimento científico como auxiliar na leitura do entorno social (FREITAS, 2021). Considerando essa perspectiva percebe-se, de acordo com Ovigli e Bertucci (2009) que as ementas poderiam abordar questões como: 1-Panorama das abordagens teóricas e pesquisas da área de Ensino de Ciências; 2-Referenciais curriculares nacionais e regionais para o ensino de ciências na educação infantil e ensino fundamental; 3-Planejamento de atividades e definição de objetivos; 4-Atividades Práticas e Experimentação; 5- Avaliação no Ensino de Ciências .

Percebe-se a aproximação do tema “Recursos Didáticos no Ensino de Ciências: livros didáticos, materiais audiovisuais e computadores” (OVIGLI E BERTUCCI, 2009) com o componente curricular “Escola e Conhecimento em Ciências Naturais” do IFB no tema “Práticas pedagógicas orientadas para o Ensino Fundamental”. As discussões proporcionadas pela disciplina “Ciências no Ensino Fundamental”, do programa de pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília apoiaram na identificação de outros temas relevantes para a formação do professor pedagogo para o ensino de Ciências Naturais, sendo eles:

- História da Ciência.
- Ensino por Investigação.
- Investigação Científica.
- Mulheres na Ciência.

Apesar das disciplinas optativas fora do fluxo da UnB não serem o objetivo do nosso estudo, também foi identificado o tema Saúde como objeto de estudo de relevância para a formação científica do professor dos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se considerar que além dos conteúdos presentes nas ementas de cada disciplina, a dinâmica delas depende do professor responsável por sua oferta. Além disso, observamos que apesar de haver poucas ofertas de disciplinas que abordam os conteúdos de Ciências, essas estão ancoradas nas metodologia e nas práticas de ensino. Nesse sentido, a formação do professor para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais, precisa proporcionar

aproximação entre a metodologia de ensino e a prática pedagógica, contribuindo para a formação científica do professor pedagogo.

Quanto à escolha dos referenciais bibliográficos, espera-se o diálogo destes com o propósito da ementa da disciplina; levando em consideração o uso de referenciais acessíveis para os estudantes e não apenas para o professor da disciplina. Posto que o ensino de ciências pode contribuir para a aplicação dos conceitos apreendidos em situações práticas; e essas aproximações precisam ser realizadas com mais intensidade considerando a dimensão da carga horária e os conhecimentos científicos necessários para a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o componente curricular Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. O Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 32, p. 205-221, 2011.

DUCATTI-SILVA, Kelly Cristina. **A formação no curso de pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **O ensino de Ciências no Primeiro Grau**. São Paulo: Atual, 1987.

FREITAS, Fabiana da Silva. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: O Ensino de Ciências e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 13-29.

HODSON, Derek. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. **Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA . **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em Pedagogia**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC_Licenciatura%20em%20Pedagogia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

LELLIS, Luciana de Oliveira. **Um estudo das mudanças relatadas por professores de**

Ciências a partir de uma ação de formação continuada. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2003.

LONGHINI, Marcos Daniel. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 241-253, 2008.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, p. 45-61, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2011.

ORION, Nir. Implementation of new teaching strategies in different learning environments within the science education. In: **Conferência Internacional. Ensino Secundário: projectar o futuro, políticas, currículos, práticas.** Lisboa: Ministério da Educação, p. 125-139, 1998.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 194-209, 2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia - diurno e noturno.** Brasília, 2018. Disponível em: http://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

WALDHELM, Mônica de Cássia Vieira. **Como aprendeu ciências na educação básica quem hoje produz ciência? O papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais.** Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO À ALUNOS AUTISTAS

Ana Íris Lins Farias (iris.lins@upe.br)¹, Anna Beatriz Campos da Silva(anna.beatrizcampos@upe.br)², Edna Leuthier Pimentel Pereira (edna.leuthier@upe.br)³

RESUMO

Nesta pesquisa busca-se apontar as perspectivas e dificuldades dos professores em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Básica. Para tal nesta investigação optou-se pela aplicação um questionário baseado em conceitos relacionados ao autismo, sobre obstáculos enfrentados pelos docentes em situações didáticas na abordagem dos conteúdos escolares. Mediante as indagações pode se considerar o quão esse tema é pouco debatido, por isso, vê-se a necessidade de ampliação de estudos nesta área.

Palavras-chave: autista, alunos, professores, ensino, questionário.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho iniciou-se a partir de um projeto proposto no componente curricular de Metodologia Científica com a finalidade de aprimorar a pesquisa e escrita científica, onde o tema escolhido foi “Perspectivas e dificuldades dos professores no ensino à alunos autistas”. No componente curricular de Didática, retoma-se a intenção de investigação e amplia-se o olhar quanto ao ensino.

A reflexão acerca das perspectivas dos professores, no que diz respeito a discentes com TEA, se faz indispensável no âmbito do exercício da docência, cujo contexto na atualidade sinaliza a falta de preparo, no entendimento sobre esta questão.

A investigação em xeque se encaminha na análise reflexiva quanto a essa problemática, de maneira prática, buscando-se por meio de uma pesquisa realizada com docentes da Educação

¹ Estudante do Curso de Licenciatura Ciências Biológicas, Universidade de Pernambuco (UPE)

² Estudante do Curso de Licenciatura Ciências Biológicas, Universidade de Pernambuco (UPE)

³ Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade de Pernambuco (UPE)

Básica, no Estado de Pernambuco, o conhecimento prévio sobre o objeto de estudo em foco.

2. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO AUTISMO

As características principais do transtorno do espectro autista (TEA) trata-se de dificuldades que alguns indivíduos apresentam desde o início da infância na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que os limitam ou prejudicam o funcionamento. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al, 2014).

Uma das primeiras definições sobre o respectivo tema foi descrita por Kanner, em 1943, onde denominou-se por Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, as pessoas apresentavam perturbações das relações afetivas, objeção no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas e comportamentos ritualísticos. (TAMANHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008).

A partir disto, “O Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.” (GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004, p.83).

Baseando-se nisso, é indubitável a dificuldade existente para pessoas com TEA no processo educativo, em consequência das limitações advindas do transtorno. De acordo com Vigotski (2000, p. 33) o ser humano é o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”, por apresentarem dificuldade em se relacionar, os alunos com autismo podem ter o seu desenvolvimento prejudicado.

Para promover a evolução destes aprendentes se faz necessário a existência de instituições de ensino preparadas para a recepção dos mesmos, além de profissionais qualificados. Essas crianças e adolescentes têm por direito a uma formação adequada, visto que, no Brasil, a Lei de Nº 8.069, em seu artigo 54º, determina como dever do Estado garantir aos mesmos “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, p.29), porém observa-se que algumas escolas não oferecem a devida assistência e os professores estão despreparados para promoção da educação adequada dos mesmos.

Nesse sentido, observa-se que grande parte desses profissionais não possuem o

conhecimento essencial para propiciar situações didáticas do modo propício para esses alunos em sala de aula. A maioria dos educadores, assustam-se e nem pensam sobre a possibilidade de ter aprendentes autistas, muitos nem mesmo se quer conhecera uma pessoa com TEA.

A Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) garante o direito a assistência aos estudantes com deficiência, seja em escola privada ou pública. De acordo com o documento do Currículo de Pernambuco, a educação especial na perspectiva da inclusão retrata a importância do papel de se possibilitar a:

Promoção de respostas às necessidades educacionais específicas de cada estudante; propõe uma transformação social, pois parte do princípio do direito humano à educação e compreende a escola como um espaço realmente de todos os estudantes. (PERNAMBUCO, 2018, p.22).

Dessa maneira, expõe-se a importância de que as ações pedagógicas devem proporcionar a inclusão dos estudantes, com essas necessidades específicas, na escola como princípio de promover a autonomia e independência dos mesmos no ambiente educacional.

Nesse contexto, a respeito dos discentes com o Transtorno do Espectro Autista, e da ausência do entendimento dos professores sobre o assunto, buscou-se compreender mais, nesta pesquisa, o que esses docentes já conheciam do tema proposto e as situações didáticas que os próprios pensavam ser apropriadas para lidar com esses estudantes em sala de aula.

3. OBJETIVOS

- Identificar os conhecimentos prévios dos docentes a respeito de alunos com o Transtorno do Espectro Autista;
- Discutir acerca das perspectivas e dificuldades dos professores com relação aos estudantes supracitados.

4. METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, para observar a compreensão e métodos de ensino utilizados por professores do Ensino Fundamental e Ensino

Médio de uma instituição de rede privada, em situações didáticas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, localizada no município do Moreno, Pernambuco.

Fez-se coletas de dados através de um questionário de múltipla escolha, onde se considerou os conceitos e metodologias de ensino relacionado a TEA. O questionário foi formulado no Google Docs. com 8 (oito) indagações e enviado, aos professores por meio de um link através do WhatsApp, Facebook ou Instagram.

Neste estudo contou-se com participantes voluntários, no qual, a seleção ocorreu dentre os que concordaram participar desta pesquisa, onde a análise das respostas aconteceu de forma descritiva, com todos os dados digitados em uma planilha eletrônica (Microsoft office professional plus 2016 Word).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados decorreram-se da participação de 15 (quinze) professores entre 22 (vinte dois) docentes da escola, onde as respostas dos questionários duraram em torno de 10 (dez) minutos, desde o envio do link da plataforma Google Docs., pelo aplicativo WhatsApp, Facebook ou Instagram até feedbacks serem feitos.

Entre as respostas obtidas em que se relatam a presença de alunos autistas em sala de aula, 53,3% não sabem ou não tem certeza, seguidos pelo reconhecimento de alunos com TEA foi de 33,4% e por não ter contatos com estes 13,3%.

No questionamento seguinte, que se relaciona ao conhecimento da sigla TEA houve um empate entre os significados de ser um transtorno do espectro autista ou um transtorno encontrado nos autistas com 46,7%, seguido por não sabem responder 6,6% e 0% afirmou que é um transtorno específico do autismo.

Sobre o transtorno, observou-se que 46,7% acreditam que é uma síndrome, na qual afeta o desenvolvimento da criança, nas interações sociais e variabilidade comportamental, 40% não souberam responder, 13,3% compreendem que é um distúrbio que afeta o desenvolvimento da criança e 0% que é uma doença, onde afeta o cérebro da criança e a impossibilita de participar da sociedade.

Tratando-se do reconhecimento dos docentes sobre as dificuldades dos educandos

autistas, 13,3% não conseguem identificar suas limitações, 40% relatam que os discentes não conseguem se concentrar na aula e apresentam dificuldades de interação com outros estudantes e na assimilação do conteúdo, 46,7% acreditam que estes não conseguem ter atenção nas aulas, não tem afeto pelos colegas de classe o que dificulta a interação e 0% que eles conseguem entender sobre todos os assuntos abordados.

O questionamento seguinte relaciona-se com a preparação das escolas para receber alunos com TEA, 46,7% responderam que não estão adequadas, pois é necessário que sejam feitas adaptações e estratégias diferenciadas para a inclusão dos autistas, 40% afirmam que estão habilitados e podem lidar com estes discentes, 13,3% disseram que estão capacitados, pois as escolas possuem estrutura e os professores são bem instruídos para lidar com estes alunos, 0% votaram que não estão aptos, pois as escolas não tem dinheiro.

Com relação aos métodos que se utilizados para que esses alunos obtenham melhor aprendizado, 53,3% disseram que ter uma rotina, mudar os locais das aulas e utilizar músicas e filmes facilitará o aprendizado, 46,7% acreditam que ter uma rotina, conhecer o ambiente e escolar e evitar ruídos altos ajudará na compreensão destes e 0% afirmou que não sabem ou que deve ser abordado apenas os conteúdos que é do interesse do aprendiz.

Ao se questionar sobre atividades que devem ser realizadas, 60% optaram por utilizar recursos visuais, cores, jogos e recortes, 40% não souberam responder e 0% usaria de cores chamativas, músicas altas para alegrar os alunos, jogos, recortes e colagem ou acreditam que apenas o livro seja suficiente.

No que se refere a inclusão dos alunos, 60% dos professores concordaram que através de atividades coletivas o relacionamento entre todos seja positivo, 26,8% acreditam que apenas a partir de roda de conversa entendam que somos iguais e temos limitações, 6,6% afirmam que deve ser obrigado que todos os estudantes interajam entre si e 6,6% responderam que não sabem.

Com os dados que se obteve através do questionário respondido pelos professores de uma escola privada no município de Moreno, Pernambuco, foi possível se observar que a maioria dos docentes, não sabem ou não tem certeza se já tiveram em sala algum aluno com autismo. Assim como, maior parte não conhece o significado correto da sigla referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ademais, mais da metade desses profissionais não souberam responder ou afirmaram

ser uma síndrome, quando na realidade é um distúrbio que afeta o desenvolvimento, interação social e variabilidade comportamental desses sujeitos.

A partir dessas respostas, torna-se perceptível a necessidade de investimento de formação nesta área, discussões sobre o que é o autismo, suas características e o que afeta o desenvolvimento desses indivíduos.

Trazendo-se uma reflexão, acerca de como as escolas e os docentes ainda não estão preparados para receber esses discentes, pois não conseguem identificar suas particularidades e dificuldades, para que desse modo, possam promover adaptações estruturais e situações didáticas no ensino, na formação destes estudantes.

Portanto, com base nos dados alcançados, torna-se evidente que os educadores apresentam pouca sapiência sobre os principais pontos do autismo, mostrando dificuldades em se relacionar e reconhecer suas necessidades, o que dificulta ou até mesmo impossibilita o desenvolvimento escolar dessas crianças e jovens.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo que foi salientado dessa pesquisa, ressalta -se as diferentes dificuldades que os discentes possuintes do Transtorno do Espectro Autista, devido as suas existentes alterações neurológicas, podem enfrentar no cotidiano. Também, o despreparo de instituições de ensino e de seus educadores para lecionar os alunos autistas. Pois, foi visto que, há uma precariedade no conhecimento dos professores para com a situação dos discentes com TEA, no qual, em vários casos, ao menos sabem o que isso significa e tão pouco como lidar com essa situação.

Por conseguinte, é irrefutável a importante necessidade de pensar sobre esta temática, com o intuito de que assim, seja possível despertar o interesse, fundamentalmente nos docentes, a fim de que possam buscar situações didáticas, promotoras do processo de aprendizado dos estudantes autistas.

7. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico

de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BRASIL, **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei N°9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de pediatria**, v. 80, p. 83-94, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Pernambuco. Undime/PE, 2018.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, p. 296-299, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000.

ENSINO E APRENDIZAGEM DA MIOLOGIA VETERINÁRIA DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19: QUAL A OPINIÃO DOS ALUNOS?

Maria J. Lança¹, Ana I. Faustino-Rocha²

RESUMO

A educação foi significativamente afetada pela pandemia por COVID-19. Em resposta às restrições impostas pela pandemia, algumas aulas teórico-práticas de miologia da unidade curricular Anatomia I, do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária foram lecionadas por Zoom. A perceção dos alunos relativamente ao ensino e aprendizagem da miologia veterinária durante a pandemia foi avaliada por meio de um inquérito. Os alunos tiveram algumas limitações no acesso à internet, e sentiram-se distraídos e desmotivados durante as aulas online. Embora os alunos reconheçam que o estudo da miologia online facilitou a identificação dos músculos no cadáver, a maioria dos alunos sentiu falta de contacto com o cadáver e não equaciona a possibilidade de estudar miologia com recurso apenas softwares e modelos anatómicos. Apesar do número crescente de recursos digitais para o ensino e aprendizagem da Anatomia, o cadáver permanece imprescindível no ensino médico.

Palavras-chave: Anatomia, Cadáver, Dissecção, Ensino-Aprendizagem, Softwares.

INTRODUÇÃO

O estudo da Anatomia é alvo de interesse ancestral e tem privilegiado a utilização de cadáveres. Herophilus (335-280a.C.) foi o primeiro a dissecar cadáveres humanos. Embora a dissecção de cadáveres tenha sido proibida a partir do século 150 d.C. por motivos éticos e religiosos, em 1240 o Imperador romano-germânico Frederico II declarou obrigatória a utilização de cadáveres pelos cirurgiões da escola de Nápoles. Mondino (1315) utilizou cadáveres como método do ensino médico em Bolonha. Também os artistas renascentistas Leonardo da Vinci e Michelangelo recorreram à dissecção de cadáveres para obter a perfeição nas suas formas artísticas. Por esta breve introdução histórica, percebe-se que a utilização de

¹ Departamento de Zootecnia, Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Évora, Instituto Mediterrâneo para a Agricultura, Ambiente e Desenvolvimento (MED), Évora, Portugal

² Departamento de Zootecnia, Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Évora; Centro de Investigação e Tecnologias Agroambientais e Biológicas (CITAB), Inov4Agro, - Vila Real, Portugal; Comprehensive Health Research Center - Évora, Portugal

cadáveres tem sido considerada fundamental no ensino e aprendizagem da Anatomia Humana e Veterinária.

De acordo com a Diretiva nº 2010/63/UE relativa à proteção dos animais utilizados para fins científicos, “A utilização de animais para fins científicos ou educativos só deverá, portanto, ser considerada quando não existir uma alternativa não animal.” As questões éticas relacionadas com a utilização de animais para fins científicos e educacionais, têm promovido o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias que permitem reduzir, refinar e substituir a utilização de animais (princípio dos 3Rs definido por Russell e Burch em 1959 - *reduce, refine e replace*). Entre estas estratégias encontram-se os modelos animais, vídeos e simulações em computador (softwares).

No ano de 2020, a pandemia por COVID-19 difundiu-se rapidamente pelo mundo, com um impacto na sociedade em geral e no sistema de ensino, em particular. Assim, à semelhança de muitos outros cursos, as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas do ensino médico transitaram rapidamente para o modo de ensino online, com recurso a plataformas digitais, como o Zoom ou o Microsoft Teams.

A Anatomia é fundamental no currículo dos cursos de Medicina e Medicina Veterinária, recorrendo inevitavelmente à disseção de cadáveres. Como consequência da pandemia, as aulas presenciais de Anatomia dos anos letivos 2019/20 e 2020/21 foram inesperadamente interrompidas e substituídas por aulas online, onde a disseção de cadáveres e avaliação de conhecimentos nos mesmos foi vetada. Assim, em resposta às restrições impostas pela pandemia por COVID-19, algumas aulas teórico-práticas de miologia da unidade curricular Anatomia I, do 1º ano do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, no ano letivo 2020/21, foram lecionadas por via telemática, com recurso à plataforma Zoom (Colibri) e a diversos recursos digitais de acesso gratuito (softwares, vídeos, atlas).

Mantenha este espaço em branco.

OBJETIVOS E PÚBLICO-ALVO

As aulas teórico-práticas lecionadas com recurso à plataforma Zoom tiveram como objetivo apresentar a miologia das diferentes regiões do corpo do animal (região cervical, paredes torácica e abdominal, membro torácico e membro pélvico) aos alunos, de modo a facilitar a identificação dos músculos e compreensão das suas funções no cadáver, potenciando assim as reduzidas horas de contacto com o cadáver e diminuindo o número de cadáveres usados

na unidade curricular. Estas aulas tiveram como público-alvo os alunos do 1º ano do Mestrado Integrado em Medicina Veterinária, inscritos na unidade curricular de Anatomia I (78 alunos frequentaram as aulas teórico-práticas da unidade curricular).

METODOLOGIA

Nas aulas teórico-práticas de miologia por via telemática, os alunos foram estimulados a utilizar os seguintes recursos digitais de acesso gratuito, com supervisão e auxílio do docente:

- *softwares de acesso gratuito:*
 - VIN/IVALA 3D Anatomy
 - University of Minnesota Veterinary Anatomy - Carnivore Dissection Labs - <http://vanat.cvm.umn.edu/carnLabs/>
 - Cornell University College of Veterinary Medicine - Muscle groups
<https://secure.vet.cornell.edu/oed/sunymusc/ShoulderMuscleGroups.aspx>
- *vídeos*
 - Universidad de Murcia - <https://tv.um.es/canal?cod=a1&serie=8631>
 - University of Minnesota Veterinary Anatomy - Carnivore Dissection Labs - <http://vanat.cvm.umn.edu/carnLabs/>
- *atlas*
 - Universitat Autònoma de Barcelona - Atlas dos músculos do cão.

Após a leção das aulas online, os alunos tiveram algumas aulas presenciais, onde tiveram a oportunidade de identificar os músculos no cadáver de carnívoro previamente dissecado pelo docente.

Avaliação

A docente avaliou qualitativamente a capacidade de identificação dos músculos das diversas regiões do corpo do animal pelos alunos. Adicionalmente foi elaborado um questionário para avaliar a percepção dos alunos relativamente à leção da miologia veterinária por via telemática. O inquérito foi elaborado na plataforma Google Forms e

difundido por email pelos alunos inscritos na unidade curricular Anatomia I, no ano letivo 2020/21.

O inquérito consistiu em 13 questões individuais, sendo que as duas primeiras questões foram relativas a informações gerais, como o género e a idade, de modo a caracterizar a amostra (Tabela 1).

Tabela 1. Questões do inquérito difundido pelos alunos.

Nº	Questão	Respostas
1	Qual o dispositivo utilizado para assistir às aulas online?	Computador Tablet Telemóvel
2	Acha que o tipo de dispositivo a usar pode influenciar o interesse na assistência às aulas?	Sim Não
3	A falta de dispositivos ou o acesso à internet/qualidade da rede foi uma limitação para assistir às aulas online?	Sim Não
4	Sentiu-se distraído/a durante as aulas de miologia pelo método online?	Sim Não
5	Sentiu falta de motivação nas aulas de miologia pelo método online?	Sim Não
6	A observação de cadáveres dissecados durante as aulas online ajudou a compreender a miologia?	Sim Não
7	A utilização dos softwares facilitou a identificação dos músculos no cadáver quando retornou às aulas presenciais?	Sim Não
8	Consideraria a possibilidade de estudar miologia apenas com recurso a softwares/modelos?	Sim Não
9	Sentiu falta de material de apoio adequado para o estudo da miologia?	Sim Não
10	Do que sentiu mais falta durante o ensino online de miologia?	Cadáver Comunicação face a face com o docente Discussão da matéria com os colegas Todas as anteriores
11	Considera difícil aprender Anatomia tendo por recurso unicamente a utilização de modelos virtuais?	Sim

	Não
--	-----

RESULTADOS

Nas aulas teórico-práticas presenciais, a docente verificou que, de um modo geral os alunos identificaram mais facilmente os músculos que tinham sido previamente apresentados nas aulas teórico-práticas lecionadas por via telemática e explorados nos recursos digitais.

Dos 78 alunos que frequentaram as aulas teórico-práticas de Anatomia I, apenas 36 (46%) responderam ao inquérito difundido via e-mail, sendo a maioria indivíduos do sexo feminino (n=29; 81%). A maioria dos alunos que responderam ao inquérito tinha 19 anos de idade (n=22; 61%) (Figura 1).

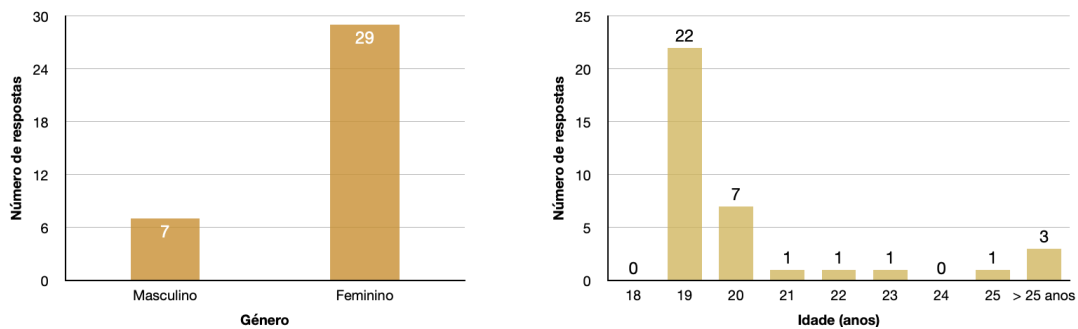


Figura 1 - Caracterização da amostra que respondeu ao inquérito, em termos de género e idade.

Os resultados das respostas às diversas questões do inquérito encontram-se na Figura 2. Todos os alunos usaram computador para assistir às aulas teórico-práticas lecionadas por via telemática (Questão 1). 78% (n=28) dos alunos consideram que o dispositivo a usar pode influenciar o interesse na assistência às aulas (Questão 2). Mais de metade dos alunos (56%, n=20) reportaram que a falta de dispositivos ou o acesso à internet, assim como a qualidade da rede constituíram uma limitação na assistência às aulas teórico-práticas lecionadas por via telemática (Questão 3). A maioria dos alunos (67%, n=24) sentiu-se distraído durante as aulas de miologia lecionadas pelo método online (Questão 4). 58% dos alunos (n=21) sentiu falta de motivação nas aulas de miologia lecionadas pelo método online (Questão 5). 86% (n=31) dos alunos revelou que a observação de imagens de cadáveres dissecados durante as aulas lecionadas pelo método online ajudou na compreensão da miologia (Questão 6). De forma coincidente, 83% (n=30) dos alunos reconheceu que a utilização dos softwares facilitou a identificação dos músculos no cadáver quando retornou às aulas presenciais (Questão 7).

Apenas 6% (n=2) dos alunos consideraria a possibilidade de estudar miologia apenas com recurso a softwares/modelos. 56% (n=20) dos alunos não sentiu falta de material de apoio adequado para o estudo online da miologia. 44% (n=16) dos alunos revelaram sentir falta apenas do cadáver durante o ensino online da miologia, enquanto 56% (n=20) dos alunos sentiram falta não só do cadáver, mas também da comunicação face a face com o docente e da discussão da matéria lecionada com os colegas. 97% (n=35) dos alunos que responderam ao inquérito considera difícil aprender Anatomia tendo por recurso unicamente a utilização de modelos virtuais (Questão 11).

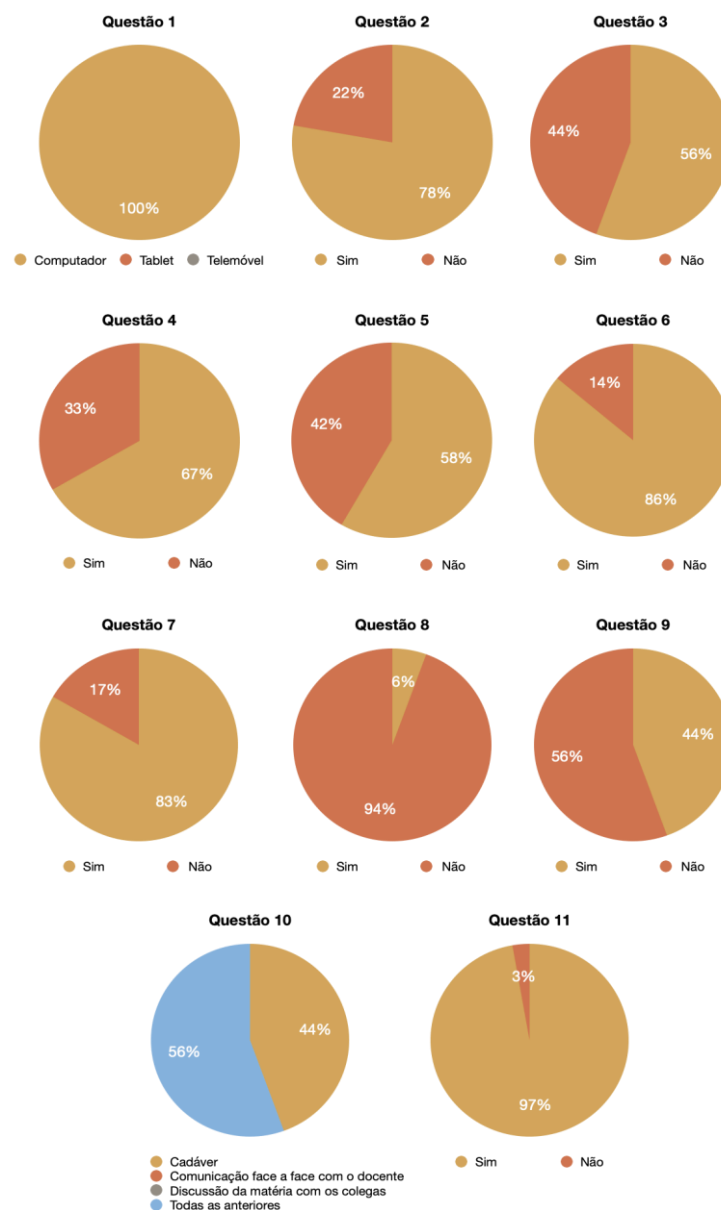


Figura 2 - Resposta às questões do inquérito (%), previamente apresentadas na Tabela 1. A resposta dos alunos ao inquérito é uma ferramenta poderosa para aferir a sua opinião sobre o ensino online da miologia. Este estudo pretendeu avaliar a opinião dos alunos e detetar

os problemas enfrentados durante o ensino online. O número de respostas constitui uma limitação a este estudo. No entanto, os autores creem que as respostas obtidas são um reflexo fidedigno da percepção dos alunos sobre o ensino da miologia em regime misto.

Os recursos digitais (softwares, vídeos, atlas) permitiram lecionar as aulas teórico-práticas de Anatomia, evitando assim a suspensão das mesmas que teria efeitos nefastos na transmissão de conhecimentos e no acompanhamento dos alunos. Como consequência da redução do número de aulas presenciais, também se verificou uma redução do número de cadáveres usados. No entanto, embora os recursos digitais sejam importantes como uma primeira forma de contacto com a miologia, estes não substituem de forma alguma o contacto dos alunos com o cadáver. É indiscutível que o estudo da miologia no cadáver proporciona aos alunos competências não proporcionadas pelos recursos digitais.

CONCLUSÕES

Embora os recursos digitais possam ser usados na abordagem inicial à miologia e como método complementar, não podem ser utilizados como método exclusivo no ensino e aprendizagem da miologia veterinária, podendo comprometer a qualidade do conhecimento adquirido pelos alunos e o desempenho dos mesmos nas unidades curriculares subsequentes. Assim, concluímos que apesar do número crescente de recursos digitais para o ensino e aprendizagem da Anatomia, o cadáver permanece imprescindível no ensino médico. É importante salientar que as questões éticas relativas à utilização de animais para fins científicos e pedagógicos devem ser impreterivelmente consideradas.

Mantenha este espaço em branco.

REFERÊNCIAS

- Lança, M.J., Faustino-Rocha, A.I. (2021). Anatomy and Physiology: “hand in hand” evolving. *História da Ciência e Ensino* 23: 67-69. <http://dx.doi.org/10.23925/2178-2911.2021v23esppp1-336>.
- Parlamento Europeu. (2010). Directiva 2010/63/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 22 de Setembro de 2010 relativa à protecção dos animais utilizados para fins científicos. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Russell, W.M.S. & Burch R.L. (1959). *The principles of humane experimental technique*. Methuen & Co. Ltd, London.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DAS CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO

Ana keite Cruz de Lima¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é de refletir sobre os desafios da educação inclusiva, voltada para crianças surdas no contexto da alfabetização, destacando-se a importância da temática proposta, assim como também analisar o preparo dos professores, pois método de alfabetização adotado em muitas escolas é o sonoro, apoiado nos sons das letras, e é nessa primeira etapa da educação básica que pode haver crianças surdas incluídas no contexto da alfabetização com dificuldades, onde muitas vezes ela ainda é vista apenas como uma forma de socializar a criança e não, de fato, envolve-la no processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento do tema foi utilizado o método dedutivo, considerando que o estudo partiu de teorias e análises de particulares, quanto aos fins a pesquisa foi qualitativa. Como resultado, destacam-se alguns recursos de tecnologias sustentáveis, pautadas na ideia de servir como mais um instrumento que permite a divulgação de informações a respeito do tema, servindo como base para profissionais da área, como professores e pedagogos.

Palavras-chave: Crianças surdas, aprendizagem, alfabetização, inclusão.

CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NA ESTRUTURA ESCOLAR

No censo de 2010, feito pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aproximadamente 1 milhão de crianças e jovens até 19 anos possuem deficiência auditiva. Acredita-se que ainda hoje, esse número tenha aumentado o que se leva a refletir sobre a inclusão dessas pessoas não somente no âmbito social, mas principalmente no contexto escolar, no que se diz a respeito de sua alfabetização.

Essa inclusão de crianças surdas na sala de aula é de grande importância para uma aprendizagem eficaz. Haja vista que atualmente, muitos alunos surdos enfrentam dificuldades ao ingressarem numa instituição de ensino, devido à falta de infraestrutura e preparo dos profissionais da instituição. Quando se trata da questão da alfabetização para o grupo citado,

¹Graduada em Redes de Computadores pela Universidade Luterana do Brasil –ULBRA – AM, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Docência para Educação Profissional, Aluna especial do PPGCASA/UFAM - Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia.

encontra-se uma defasagem ainda maior, visto que é a partir dessa etapa que se desenvolvem as habilidades fundamentais de escrita e leitura, as quais são levadas por toda vida.

O processo de aprendizagem da escrita por meio de estímulos visuais faz com que esse processo tenha mais sentido para a pessoa surda (Faria, 2011). A língua de sinais - Libras é o elemento indispensável para que essa apropriação aconteça com sucesso, pois é a língua que dará o subsídio necessário, visto que ela é a língua natural da pessoa surda (Michels, 2011).

O atendimento educacional especializado de Libras é outro momento didático-pedagógico para os alunos com surdez incluídos na escola comum. Ele ocorre no horário contrário ao das aulas, é um trabalho realizado pelo professor ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo). Inicialmente é feito o diagnóstico do aluno, quando o atendimento será planejado a partir dos conhecimentos que o aluno tem sobre Libras (Damázio, 2007, p. 32).

Reflete-se que a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes acontecem em sala de aula, com a capacidade de compreender e assimilar por cada criança, compreendo que há grande influência na participação direta do educador para o desenvolvimento do aluno, desta forma, estar preparado para lidar com as situações de inclusão dos surdos baseado nas dificuldades que esse grupo enfrenta em sala de aula, é de extrema importância, observando-se a necessidade de atenção os educadores sobre o tema, com isso essa pesquisa traz uma problemática: Quais são os desafios das crianças surdas no processo de alfabetização? Se fazendo entender a importância da educação inclusiva para os desafios das crianças surdas no processo de alfabetização, contextualizar a inclusão dos alunos surdos no processo de ensino aprendizagem, apresentando a qualificação dos professores da área.

Um dos grandes desafios encontrados é o do sistema escolar não poder oferecer as mesmas condições de práticas pedagógicas de alfabetização para alunos ouvintes e surdos, já que não falam a mesma língua. A língua de sinais, quando utilizada no processo de ensino da aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita é lembrado como um meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só, um direito da pessoa surda de usar a sua língua.

Neste contexto Araujo (2015), traz inumeros desafios e dificuldades no processo de alfabetização e letramento, onde são defendidos como processos distintos e complementares, em que a alfabetização significa a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento possibilita o cidadão a construir, em si próprio, o sentido da escrita para sua vida cotidiana.

Para Araujo (2015), a necessidade de implementação nas instituições educacionais de práticas de alfabetização e letramento voltadas para a diversidade e necessidades específicas do aluno surdo, que compõe um agrupamento qualquer de um ser humano, pois somos diferentes uns dos outros, somos também diferentes em nossas concepções, normas, valores e formas construção de conhecimentos.

FORMAÇÃO E DESAFIOS DO PROFESSOR BILÍNGUE

A alfabetização é um processo de construção do funcionamento e das regras do sistema alfabético de escrita; para facilitar o processo de alfabetização, é preciso propiciar condições para que o alfabetizando seja capaz de ler, escrever e fazer uso real e adequado da escrita com todas as suas funções (Araújo, 2014; Siqueira, 2012).

É a partir dessa necessidade que a criança vai construindo formas cada vez mais elaboradas de representação, até chegar ao domínio do código escrito (Rodrigues, 2011).

Brito (2002) aponta uma questão para a adoção do bilinguismo, ou melhor, da educação bilíngue como uma abordagem educacional para o ensino de surdos: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como o único meio, e somente ele, de comunicação entre surdos-surdos e surdos-ouvintes.

A aprendizagem de surdos e ouvintes acontece em uma sala de aula de acordo com o ritmo, a capacidade de compreensão e assimilação de cada criança (Alves, 2009; Bueno, 1993).

Então chegamos a uma reflexão que a alfabetização de alunos com deficiência auditiva em nada se difere da alfabetização de um aluno ouvinte, haja vista que o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Portanto, o professor deve dispor de muito mais recursos didático-pedagógicos quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes juntos, principalmente os visuais; no entanto, esse tipo de material deveser disponibilizado pelas escolas responsáveis de educação básica públicas no país cuja atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda

preconiza que “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2008, p. 10).

E sobre as políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério, e atendimento às necessidades dos portadores de deficiência, melhorias no sistema de ensino e das próprias escolas, elas precisam ser efetivadas e construídas, e além de conseguir maiores investimentos financeiros, incluindo a valorização salarial e de formação inicial, bem como revisão das propostas pedagógicas vigentes pelo governo federal, para que consigam tornar-se concretas e de atendimento real às necessidades da sociedade surda.

A escola, por sua vez, como comunidade, deve estar engajada no processo educacional de inclusão e de ensino-aprendizagem tanto da criança surda quanto da ouvinte, estimulando o bilinguismo, para que não haja barreiras sociais e comunicativas.

Os desafios das crianças surdas no contexto da alfabetização percorrem por uma árdua tarefa no sentido do alfabetizador bilíngue, onde há um longo caminho a percorrer, cujo professor é o grande elo para essa aprendizagem, ele como profissional e educador, deve promover essa inclusão a partir de metodologias e estratégias que facilitem a aprendizagem de surdos e ouvintes, quebrando essa árdua tarefa, visando à amplitude da alfabetização e da preparação do seu alunado para a uma vida plena em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ARAÚJO, L. C. N. **Alfabetização e Letramento**. Rio de Janeiro: UVA-Ilumino, (produção técnica e material didático). 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

BRITO, J. B. **Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN. Natal, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

_____. Censo Demográfico 2010. **Metodologia do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013 (Série Relatórios Metodológicos, v. 41). Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 08 maio de 2022.

DAMÁZIO, M. F.M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FARIA, N. R. B. **Forma e substância na linguagem: reflexões sobre o bilinguismo do surdo**. Leitura, Maceió, v. 1, nº 47, p. 233-254, jan.-jun. 2011.

FERNANDES, C. C.; ROMEIRO, C. A. **A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização**. Revista Diálogos, Maringá, v. 4, nº 1, 2016.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para Educação Especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, nº 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, E. G. **Política de educação bilíngue e a alfabetização de crianças surdas**. Pró-Discente, Vitória, v. 17, nº 1, p. 87-91, jan.-jun. 2011.

SIQUEIRA, V. R. **Alfabetização e letramento: análise de atividades propostas em livros digitais para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, UEPB. Campina Grande, 2012. Disponível em: [Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba: Alfabetização e letramento: análise de atividades propostas em livros digitais para surdos \(uepb.edu.br\)](http://biblioteca.digitallib.org.br/Alfabetizacao-e-letramento-analise-de-atividades-propostas-em-livros-digitais-para-surdos-uepb.edu.br) Acesso em: 08 de maio de 2022.

DES(A)FIANDO O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA COVID-19: UMA MIRADA INTERSECCIONAL

Anamaria Ladeira Pereira¹, Camila Santos Pereira², Fernando Pocahy³

RESUMO

Este trabalho apresenta experimentações/vivências discentes e docentes no contexto da pandemia de Covid-19 e avalia os efeitos e a potencialização de marcos regulatórios e fluxos que desconsideram (pela própria academia, mas também pelas contingências da pandemia) as diferenças e desigualdades que habitam o contexto da Educação Superior. Tratamos de situações cotidianas, em contextos educativos, marcadas pela branquitude e cisheteronormatividade, presentes nas vidas de docentes e discentes, durante e antes da pandemia. Com base nos escritos pós-críticos e feministas, os objetivos priorizam problematizar os antagonismos reguladores e opressivos que passaram a compor a educação remota. Pontuamos, por outro lado, as iniciativas de universidades públicas, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que levaram à criação de uma Pró-Reitoria de Saúde nesse período. O desfecho deste relato indica o início de uma caminhada coletiva, com diálogos abertos e preocupada com a desconstrução das normas que nos segregam.

Palavras-chave: ensino superior; pandemia de covid-19; ensino remoto.

PUXANDO OS FIOS DA MEADA... UM MODO DE COMEÇAR A CONVERSA

Como uma conversa, atividade tão comum ou esperada na vida docente e discente, desenvolvemos este texto, fruto de produções científicas comprometidas com a urgente problematização de práticas educativas. Com base em experiências que vimos acompanhando, evidenciaremos, com exemplos de episódios cotidianos, algumas dessas práticas que, a despeito de disposição dita mais progressista, muitas vezes deslizam na direção de antigas e novas configurações de subordinação e objetificação, revelando as dificuldades próprias de uma sociedade marcada por privilégios de classe, raça e gênero, enredadas pela racionalidade neoliberal e pelo inconsciente coletivo colonial. Nosso intuito, portanto, consiste em

dar visibilidade também ao nosso lodo, acolhendo-o, entendendo-o, não para potencializá-lo, mas, sim, para não nos deixar alienadas de nós mesmas. Negando o nosso lodo, não o encarando, acabamos agindo a seu favor (...) sem autocrítica, sem

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

reflexão, sem humildade para recomeçar (TRINDADE, 2002, p.80).

A intelectual Azoilda Loretto da Trindade, em seu brilhante artigo, “Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência” (2002), chama a atenção para o que denomina como “perversidade docente”, trazendo “à tona a humanidade docente: não somos boas ou más, somos pessoas, somos humanas” e não podemos “nos esquecer de nossa responsabilidade docente” (p.79-80). Trindade refere-se, especialmente, a (des)encontros entre profissionais da educação e estudantes crianças, relatando momentos que conseguem ser bem comuns e, simultaneamente, provocadores de espanto e de múltiplas reflexões.

À luz de seu texto, nos propomos a apresentar episódios relativos às vivências entre docentes e discentes em alguns contextos acadêmicos, neste caso, como estudantes da pós-graduação e docentes de diferentes níveis. Como propomos um trabalho centralizado nas experiências durante o período da pandemia, refletiremos acerca dos efeitos vividos, sem julgamento, mas em uma chave de problematizações que nos permite criar condições para que certas circunstâncias possam ser observadas em suas complexas tramas/contingências.

Reconhecemos os movimentos híbridos e constantes nos trânsitos entre ser parte do corpo docente e, ao mesmo tempo, do discente, o que nos permite experimentar vivências e compartilhar experimentações, adotando a reflexão crítica e interseccional como ponto de partida. Com base nos ensinamentos de Trindade, seguimos adiante, semeando pontos de interrogação, no lugar de certezas, sem a intenção de produzir respostas definitivas, que limitem a discussão, ao contrário. Aqui, nos questionamos, a quem serve uma academia em que apenas se pode prosperar a partir da repetição do que já se espera ouvir? Optamos “por uma pedagogia da cópia”, batendo nas mesmas teclas, sem permissão para divergências “ou por uma pedagogia da potência, da diversidade, das diferenças”? (TRINDADE, 2002, p.72).

CONTEXTOS E REFERENCIAIS: A QUEM NOS ALIAMOS

Vislumbramos a interseccionalidade como instrumento “teórico-metodológico à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p.14), pois compreendemos que os processos de enunciação da fala que nos pertencem são atravessados por diversos marcadores sociais que nos subjugam. Nessa perspectiva, juntamente com os estudos feministas e pós-críticos, localizamos as referências teóricas para a

análise dos acontecimentos e práticas pedagógicas com o potencial transformador.

A partir dos referenciais feministas e de Paulo Freire, bell hooks nos apresenta uma abordagem da pedagogia feminista revolucionária, fundamentada em “desatar nossas amarras às formas tradicionais de ensino que reforçam a dominação” (hooks, 2019, p.118). Em resumo, para a autora, é fundamental o olhar de desconstrução nas relações de poder entre docentes e discentes. O relacionamento pautado na solidariedade e na escuta, por conseguinte, possibilita um enfrentamento articulado e contundente às normativas que exploram milhares de profissionais da educação no ensino básico público com salários e ambiente de trabalho precarizados, sendo a jornada semanal exaustiva uma recorrência, infelizmente, naturalizada.

Já nas universidades, observamos os padrões em uma atividade do magistério em que as demandas administrativas e a política científica sobrecarregam, demasiadamente, o desenvolvimento das funções. Com isso, o ofício que deveria ser cuidadosamente exercido, sofre prejuízos preocupantes. Assim, nos damos conta de que “quando o conhecimento se mercantiliza, muito do ensino autêntico cessa” (hooks, 2019, p.117) – movimento que empurra instituições educativas ao espelho empresarial. Esses e outros tantos atravessamentos cerceiam o pensamento e o florescimento de práticas de liberdade nos espaços em que a criatividade e o direito de questionar e expor ideias contrárias, deveriam ter porto seguro. Importante ressaltar que há iniciativas para enfrentar um cenário de exclusão como, por exemplo, a criação de uma Pró-Reitoria de Saúde pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), durante a pandemia. Tal iniciativa se desenvolveu para melhor atender as particularidades desse contexto.

Em um período permeado por incertezas atroz, por milhares de mortes, em decorrência não somente do vírus, mas das políticas do governo federal, o confinamento doméstico representa não apenas o zelo pela saúde individual, como também coletiva. Diante de tal conjuntura, nos primeiros meses em que o isolamento social foi instituído como técnica primordial de enfrentamento ao coronavírus, as instituições educacionais, públicas e privadas, precisaram correr contra o tempo para remanejar seus funcionamentos. A disponibilidade de conexão com a internet e as estruturas familiares passaram a condicionar o acesso ao ensino, a partir de outros prismas.

A comunicação aberta e acolhedora seria bem-vinda, portanto, nas práticas do novo momento catastrófico e repleto de pânico que estávamos enfrentando. Diversas avaliações, contudo, continuaram na lógica unidimensional, sem considerar as mais variadas maneiras com que o corpo discente passou a vivenciar seu processo de aprendizagem. Como a exigência das câmeras ligadas foi perpetuada sem considerar que a pessoa que iria aparecer no vídeo podia

encontrar-se em situação de violência doméstica? Ou as dependências de sua casa, talvez, não lhe fossem propensas para a divulgação, em uma turma com dezenas de colegas? Esses questionamentos ilustram um contexto que precisa ser reconhecido, principalmente, porque agrava ainda mais

os problemas usuais do âmbito doméstico, que costuma figurar como locus privilegiado de violência contra a mulher, além de ser o espaço onde o gênero feminino enfrenta a maior sobrecarga de trabalho não remunerado de cuidado e tarefas de gestão da casa (CANDIDO; CAMPOS, 2020, p.1).

O que dizer dos esforços realizados para executar as tarefas, para muitas pessoas um desafio inédito e repleto de complicações, com as instabilidades políticas constantes do cenário nacional? Como dissemos anteriormente, o silenciamento diante de tais atitudes vêm sendo disseminado a serviço da manutenção das lógicas hierarquizantes do ensino, acossadas (ou até mesmo apaixonadas) pela racionalidade neoliberal. Bem como pela autorresponsabilização dos sujeitos sobre seus infortúnios e consequente “fracasso”, diante de metodologias, supostamente, atualizadas, sofisticadas, ditas imprescindíveis para o momento etc.

Com os novos deslocamentos didáticos, o Whatsapp, aplicativo de comunicação, também entra em cena para participar do espetáculo de discrepância entre ementas revolucionárias e práticas arbitrárias. Resta-nos perguntar: podemos produzir avaliações a partir do Whatsapp? Como arquitetar pareceres de participação em um aplicativo, cujo envolvimento ou proposta significativa, por parte de docentes responsáveis pela disciplina, necessita de consistência? Há quem venha tentando, mas a regra do constrangimento nos parece ser a evidência maior das desigualdades que vimos recrudescer na pandemia. A atenção para essas inquietações precisa figurar nos planejamentos virtuais, porque exigir presença, repentinamente, num aplicativo que, não raro, é usado a qualquer hora, sem limites, acaba promovendo maior ansiedade e prejudicando a saúde mental de estudantes. Encontramos relatos de cansaço extremo e exaustão no uso dos celulares, dispositivos com os quais são acessadas plataformas utilizadas para a continuidade dos estudos síncronos e assíncronos. Sobretudo ao percorrer caminhos desconhecidos, experimentações e desencontros devem ser considerados parte da jornada. Principalmente, ao assumir que

abrir-nos para o cuidado implica criar possibilidades para nos repensarmos em nossos erros, acertos. Em nossos privilégios. Sejam eles de raça, gêneros, sexualidades, classes, gerações, cada uma de nós, em graus e sentidos distintos possuiu ou possuiu algum privilégio, ao menos uma vez na vida... Reconhecer é a palavra (XAVIER, 2016, p.200).

Entendemos, no entanto, que o comprometimento, o respeito profissional, a valorização

do engajamento de quem está participando nos enredos cotidianos, virtualmente, precisam ser reconhecidos por quem ocupa o lugar de avaliar e quantificar a aprendizagem. Devemos nos interrogar sobre como o movimento de pânico moral acadêmico vem sendo acionado e de que modo mantém a ordem de desqualificar as existências subalternizadas, em diferentes esferas da vida – inclusive em instâncias sociais que teriam por missão o compromisso com as práticas de liberdade.

BRANQUITUDE E HETEROCISNORMATIVIDADE: PERSONIFICAÇÕES BRUTAIS EM SALA DE AULA

No Brasil, o mito da democracia racial, ou seja, a concepção baseada em uma ilusória solidariedade e harmonia entre as diferentes identificações raciais que povoam o país, constitui uma evidente separação nos recursos e possibilidades na Educação Básica e Educação Superior. Por exemplo, os números alarmantes, no corpo docente universitário nacional, composto em apenas 3% por mulheres negras doutoras, ilustrando assim as conexões entre gênero, raça e classe social, nas disparidades acadêmicas (FERREIRA, 2018). Como nossas pesquisas recentes apontam, o racismo nos segmentos elevados do ambiente acadêmico restaura-se com o engajamento, inclusive dos departamentos mais democráticos no apagamento constante das desigualdades raciais, nas contratações, ano após ano.

Reconhecemos as tentativas crescentes no aprofundamento dos estudos da branquitude (BENTO, 2022), um tema, em geral, ignorado durante as aulas das mais diferentes áreas. O que representa uma falta grave, visto que, os parâmetros da branquitude constituem os pilares do racismo brasileiro, relação de opressão que aprisiona e aniquila milhares de vidas negras todos os anos, genocídio que vitimiza uma pessoa negra, a cada 23 minutos no país (GARCIA, 2018). Há urgência de tratar a branquitude, que está posta como

um conceito elaborado a partir de um discurso ético, criado para desmascarar a face oculta do colonialismo, como um operador sub-reptício de naturalização do branco e para transformá-lo em ideal e em universal (CONCEIÇÃO, 2020, p.14).

O que pudemos observar, entretanto, em alguns contextos em que estivemos, na posição discente ou em diálogo com colegas em outros cursos e universidades, foram abordagens desenvolvidas com uma certa pressa, ânsia para o debate acabar, sem que os enlaces entre as pessoas brancas e seus privilégios fossem assimilados. Alguns comentários podem até atravessar a discussão, porém sem a dedicação devida. Esse exemplo suscita a seguinte questão:

entre pessoas que formam parte das classes dominantes e se mantêm confinadas nos laços do seu próprio círculo, que estratégias de reflexividade ética mereceriam maior atenção e vigilância?

Esse retrato também atravessa, diretamente, docentes do Ensino Superior, com intuito de dismantelar os vínculos de opressão em seus planejamentos de ensino e práticas científicas, que, durante os períodos de aula, porém, podem reforçar normativas de opressão. Não é obrigação de pessoas negras, como uma das autoras deste texto, ou não brancas, responder dúvidas de colegas e docentes sobre assuntos referentes à raça e ao racismo. Por que nunca perguntaram para fulano como é ser branco? Ou como privilégios de estudos e moradia pavimentaram sua trajetória? O limite aqui é tênue e pode conduzir a movimentação de negação, deslizando ao pacto da branquitude. Parece cruel e perverso exigir das minorias que sejam capazes de engolir toda a mágoa, raiva, adoecimento de quem sente no cotidiano as violências revividas pelos textos clássicos protagonizados com os corpos negros, indígenas, asiáticos e tantos outros como pano de fundo da excelência científica eurocêntrica. Resta-nos, portanto, reconhecer como

a ignorância dos mecanismos cotidianos produzidos no interior do dispositivo, dos quais o racismo se utiliza para discriminar, rebaixar, desvalorizar, conduzem à desvalorização da dor e do sofrimento a que as pessoas são também cotidianamente submetidas (CARNEIRO, 2005, p.291).

Como fazer as parcerias teóricas adentrarem o cotidiano, para além dos projetos escritos e dos quatro cantos da tela do celular ou do computador? Se a prática educadora não se (pre)ocupa em refletir sobre suas próprias formas que deslizam para condutas de dominação, pouca mudança será feita, mesmo na companhia de referências bibliográficas que apontam as mazelas opressoras de nossa sociedade. As relações cristalizadas, dentro das salas de aula, virtuais ou não, que traduzem papéis de inferioridade e superioridade, não estão presentes apenas nos livros didáticos ou nas ementas, mas em uma gama complexa e extensa de dispositivos de controle, que se produzem nos cotidianos de formação e(m) pesquisa. Nesse sentido,

currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997 p.64).

Sendo assim, por exemplo, ao pedir que a aluna trans descreva suas experiências, inesperadamente, perante a turma, docentes manifestam transfobia, com a “melhor das intenções”. Dessa forma, mais uma vez, pessoas transexuais são encurraladas para elucidar suas

vivências, a partir do lugar de objeto. Sua fala servirá como mera ilustração para as exemplificações sugeridas. Deseja-se a voz ou falar quando apetece, não para servir aos chamamentos exemplificadores, que, apenas, contribuem para objetificar, novamente, nossas vivências, como pessoas que não incorporam os padrões cisheterocentros hegemônicos - Barthes já afirmara que o fascismo não é tão somente impedir de falar, mas obrigar a dizer. Convidar as vozes, anteriormente, silenciadas a ecoarem nos textos e cargos do magistério, com um protagonismo próprio, é o que, de fato, cria as ondas que ampliam as margens de liberdade, não de libertação. Principalmente, quando observamos as leituras da libertação como uma solução definitiva para as imprevisibilidades da vida, ou seja, um movimento contrário à pluralidade efervescente dos cotidianos.

O DESFECHO QUE INICIA

A inclusão de outras maneiras de produzir ensinanças-aprendizagens acionam diversas alterações nos cenários produtivistas educacionais. Mudanças precisam ser efetivamente cotidianas, operar nas tessituras da vida miúda, da sala de aula, ainda que reformas estruturais guiadas por compromissos ético-políticos não deixem de ser fundamentais. O início para tal transformação pode ser encontrado em um simples gesto: a escuta.

À luz dos seus afetos compartilhados, Azoilda Loretto da Trindade nos instiga a fazer cambalhotas travessas, brincar nos limites da censura, do retrógrado. Assumimos o corpo e a alegria de trilhar em palavras, peripécias, em geral, tão pouco incentivadas. E esperamos que as pessoas que nos leiam percebam, nestas linhas, um chamado para pular os muros limitantes e transgredir, no dia a dia, as relações de poder que apontamos em nossos escritos, mas que, amiúde, evitamos reconhecer o quanto, talvez, permeiem nossas práticas. Um chamado para uma conversa de in(ter)venção e resistência, nas encruzilhadas de um campo social repleto de disputas. Desejamos que esses mapeamentos não nos afastem, em vez disso, convoquem as presenças antes (e ainda) invisibilizadas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto. *Pandemia reduz submissões de*

mulheres. **Blog DADOS.** Rio de Janeiro, maio, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/> Acesso em: 25 nov. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude:** dilema racial brasileiro. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e número,** junho, 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/> Acesso em: 25 nov. 2020.

GARCIA, Fernanda Maria. Genocídio? A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no país. **Observatório do terceiro setor.** São Paulo, agosto, 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/genocidio-cada-23-minutos-um-jovem-negro-e-assassinado-no-pais/> Acesso em: 22 nov. 2020.

hooks, bell. **Erguer a voz:** pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DPA, 2002, p.65-88.

XAVIER, Giovana. A Azoilda em forma de arte. **Encrespando** - Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024) / FLAUZINA, Ana; PIRES, Tula (org.). Brasília: Brado Negro, 2016.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: O ALUNO NO CENTRO

Aline Moraes Lopes¹, Ana Laura Costa Menezes²

RESUMO

Os princípios da terapia centrada na pessoa podem ser utilizados na educação, definindo-se assim a educação centrada na pessoa, que não deve ser vista como uma concepção de educação que pode e deve ser utilizada em prol de um processo educativo mais eficaz e que tem como um dos seus principais objetivos promover potencialidades naturais de aprender existentes em todos. No entanto, observa-se que para os educadores a promoção de uma aprendizagem significativa centrada na pessoa é um grande desafio que precisa ser discutido, com o intuito de se promover uma educação comprometida com a qualidade e formação crítica do indivíduo. Portanto, foram abordados potencialidades e desafios para a aprendizagem significativa, principalmente para os docentes. As mudanças tecnológicas e sociais demandam novas habilidades e competências profissionais. A atualização do sistema educacional, assim como a promoção de uma aprendizagem significativa centrada na pessoa beneficiará tanto os docentes quanto os alunos.

Palavras-chave: aprendizagem, educação, ensino.

EDUCAÇÃO CENTRADA NA PESSOA

Carl Rogers foi um psicólogo e pesquisador estadunidense que estudou e deixou como legado ao mundo da psicologia e da educação, a teoria da personalidade. Para esse autor, os princípios da terapia centrada na pessoa devem ser utilizados na educação, definindo-se assim a educação centrada na pessoa, que não deve ser vista como uma metodologia de ensino, mas sim como uma concepção de educação que pode e deve ser utilizada em prol de um processo educativo mais eficiente e eficaz.

Dessa forma, a educação centrada na pessoa tem como um dos seus principais objetivos promover potencialidades naturais de aprender existentes em todos e isso só irá ocorrer se levado em consideração a qualidade da relação aluno-professor durante o processo educativo e isso depende de três elementos essenciais que podem ser citados: a aceitação positiva incondicional (aceitar as pessoas como elas são); a empatia (colocar-se no lugar do outro); e a congruência (ser autêntico, não fingir e nem levar as pessoas a fingir).

¹ Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC

² Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC

Essa tríade, segundo Rogers, é a base então da educação centrada na pessoa, que contribui efetivamente para uma aprendizagem significativa. Além disso, Rogers destaca que os professores precisam estar atentos às dificuldades dos alunos e entender que a aprendizagem é muito mais significativa conforme o novo conteúdo é fundido com conhecimentos prévios e que enquanto educador este não pode ser omissor diante dos fatos na sua prática pedagógica (PINHEIRO; BATISTA, 2018).

No entanto, observa-se que para os educadores a promoção de uma aprendizagem significativa centrada na pessoa é um grande desafio que precisa ser discutido, com o intuito de se promover uma educação comprometida com a qualidade e formação crítica do indivíduo. Assim, compreender a importância da aprendizagem significativa centrada na pessoa faz-se fundamental e é o objetivo do presente ensaio.

DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As constantes transformações da sociedade, que hoje está sendo chamada de sociedade da informação (WERTHEIN, 2000) repercutiram em mudanças expressivas em diversos segmentos sociais, dentre eles, a educação. A partir de tais mudanças, percebe-se a necessidade da educação e do educador em acompanhar e intervir e sempre que necessário para que assim angariar resultados satisfatórios no processo educacional.

A educação necessita acompanhar os novos modelos de propagação da informação e do conhecimento. Para isso, exige-se desta proposta inovadoras que consolide a edificação do conhecimento e que acompanhem as atuais mudanças inevitáveis na nova ordem mundial e que carecem de um olhar diferenciado por parte de um dos principais sujeitos do processo educacional: o docente.

Neste contexto, observa-se que a atividade docente, especialmente no ensino superior, tende a ser desafiadora, devido a demanda de tarefas para atender ao tripé da educação superior, que envolve pesquisa, ensino e extensão. Além disso, para ser docente no ensino superior, exige-se apenas que o professor possua no mínimo graduação na área de interesse de atuação e pós-graduação lato sensu. Não é exigido curso sobre didática e muitas vezes o profissional se torna docente na sala de aula, aprendendo na prática como se dar uma aula. Em alguns casos, os profissionais, buscam por si só capacitações voltadas para práticas de ensino e didática, todavia como não há obrigatoriedade dessas capacitações pedagógicas esses movimentos partem exclusivamente de profissionais que estão envolvidos e comprometidos com processos

educativos e que na maioria das vezes investem financeiramente por conta própria nessas formações.

Para aqueles docentes que têm a oportunidade de cursarem mestrado e doutorado, esses usualmente possuem disciplinas voltadas para o ensino didático pedagógico. No entanto, as disciplinas dos programas de pós-graduação são mais voltados para a pesquisa em si, por isso quando o docente se torna docente de fato, há essa carência de suporte e fundamentação teórico prático para que ele desempenhe de modo satisfatório seu papel de professor, tendo em vista que, a práxis pedagógica não envolve apenas domínio do conteúdo técnico da área de atuação, como também aspectos didáticos pedagógicos fundamentais para a edificação do conhecimento e que oportunizam novos olhares para práticas pedagógicas inovadoras e criativas, tendo em vista a mudança contínua do perfil dos educandos que estão nos bancos escolares.

Com isso, a promoção de uma aprendizagem significativa centrada na pessoa se torna um desafio maior, pois a repetição de padrões usualmente conhecidos é mais comumente empregada pelos docentes, como aulas expositivas, com apresentações repletas de textos e sem se aprofundar nas necessidades dos alunos. Em relação aos padrões usualmente conhecidos, esses se referem às experiências vivenciadas pelos próprios docentes quando os mesmos eram alunos. Além disso, muitas das vezes essas práticas são repetidas ao longo dos anos, sem que haja uma preocupação em se verificar o perfil da turma, uma revisão dos objetivos propostos para determinada ação educativa, a validação e relevância do conteúdo exposto e até mesmo o processo avaliativo.

Assim ausência ou carência de formação teórica/prática voltada para o professor faz com que ele muitas vezes ao iniciar na carreira docente replica o que ele sabe, ou seja, as aulas que ele teve no ensino superior, sem se questionar se de fato contribuíram para a aprendizagem efetiva deste e sem levar em considerações as diversas mudanças de contextos educativos, oportunizando-lhe uma pseudo-zona de conforto que não lhe desperta e/ou motiva-o a buscar novos saberes que poderão ser incorporados às práticas pedagógicas.

Segundo Balduino (2012), “ensinar significativamente no Ensino Superior de forma que o educando ultrapasse a simples aprendizagem mecânica dos conteúdos envolve várias nuances”. Tais nuances, de acordo com o autor, se referem a postura do professor em sala de aula, ao tom de voz, a maneira de se expressar, aos slides apresentados pelo mesmo e ao constante questionamento e autoconhecimento para identificar aspectos negativos e passíveis de mudança. Assim sendo, pode-se salientar que, o domínio do conhecimento técnico por si só

não garante uma aprendizagem significativa, por isso faz-se fundamental a complementação pedagógica.

Outra questão que cabe ressaltar é a grande quantidade de alunos pelo qual frequentemente o professor é responsável, principalmente nas universidades públicas, o que também contribui para o desafio de promover uma aprendizagem significativa centrada na pessoa, isto é, por mais que o professor tenha vontade e desejo de desempenhar seu papel efetivamente, contribuindo para a construção do conhecimento e não apenas transmitindo conhecimento de forma unilateral, tal ação não é realizada devido a alta quantidade de alunos, que impossibilita que o professor olhe individualmente e atentamente para as singularidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao ponto inicial deste ensaio, a teoria proposta por Carl Rogers é ideal para o aluno, no entanto, dentro de determinados contextos como os supracitados, não é o ideal para o professor. Contudo, os desafios consistem em todo o sistema que já está enraizado e estruturado com as antigas formas de educação, derivada da revolução industrial. Os professores mesmo tem dificuldade em mudar, em aceitar a mudança. Sabe-se que o próprio Carl Rogers desistiu da docência e escolheu apenas clinicar, justamente devido às dificuldades e limitações vivenciadas por ele no sistema educacional.

No entanto, os docentes e futuros docentes não devem desistir de mudar essa realidade e lutarem por uma melhora e atualização desse sistema arcaico, voltado para a formação de corpos dóceis. As mudanças tecnológicas e sociais demandam cada vez mais novas habilidades e competências profissionais, que deverão ser abrangidas desde o ensino infantil até o ensino superior. A atualização do sistema educacional, assim como a promoção de uma aprendizagem significativa centrada na pessoa beneficiará tanto os docentes quanto os alunos. Como diz Rogers (1974) “não podemos ensinar outra pessoa diretamente, apenas podemos facilitar sua aprendizagem”, e facilitando a aprendizagem do aluno, os docentes aprendem novas formas de atuação.

REFERÊNCIAS

- BALDOÍNO, E. F. Ensinar e Aprender na Educação Superior: Possibilidades de Uma Prática Progressista. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. Londrina, v. 13, n. 2, p. 25-34, Out. 2012.
- PINHEIRO, M. N., & BATISTA, E. C. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018.
- ROGERS, C. R.; WOOD, J. K. Client-centered theory: Carl R. Rogers. In A. Burton (Ed.), **Operational theories of personality**. Brunner/Mazel. 1974.
- WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

AS POTENCIALIDADES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Laura Costa Menezes¹, Aline Moraes Lopes²

RESUMO

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino que tem crescido no cenário educativo e se consolidado a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), configurando novas dinâmicas para o processo de ensino e aprendizagem na sociedade informacional. Esta é adequada para atender às novas demandas dos alunos diante das transformações e atuais dinâmicas sociais. A implementação das TDIC's na educação, proporcionou uma grande melhoria para a EaD, visto que essa modalidade propõe e tem como princípios a interatividade, a autonomia e a aprendizagem colaborativa entre os atores sociais que participam do processo de ensino e aprendizagem, as TDIC's possibilitou que a EaD se tornasse uma das principais formas de formação profissional. Logo, a utilização das TDIC's numa perspectiva dialógica e interativa oportuniza aprendizagens cooperativas e colaborativas na modalidade de ensino a distância e com isso têm um papel de extrema relevância na EaD.

Palavras-chave: tecnologia da informação, educação à distância, ensino superior.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino cujo processo de ensino e aprendizado é mediado por tecnologias onde alunos e docentes estão separados temporalmente e/ou espacialmente. A EaD possibilita o acesso à educação, principalmente ao ensino superior, àqueles que desejam ter uma graduação, mas não disponibiliza condições de deslocamento, tempo e recursos financeiros (MORAN, 2002).

Preti (1996) define a EaD como um modo de democratizar o acesso à educação para todos, que atinge todos os lugares, tempo e estruturas formais do ensino. Cabe ressaltar que para que a educação seja de fato um direito de todos conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o conhecimento deve ser socializado

¹ Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC

² Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC

e a EaD pode ser utilizada para tal como um instrumento de acesso e democratização educacional.

A EaD ainda pode ser compreendida como uma modalidade que permite maior atenção individual aos ritmos e aprendizagem, e portanto excede um modelo de fluxo linear, o que proporciona um ir e vir abertos aos acontecimentos produzidos pelos atores enquanto sujeitos culturais, na particularidade de seus tempos e espaços próprios e diversos, o que é uma característica fundamental dessa modalidade de ensino. Dessa forma, a EaD oportuniza uma dinamicidade diferenciada em relação ao tempo e em relação a um “novo” espaço de estudo, tendo em vista que há tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem para cada indivíduo (NEDER, 1996)

A EaD, definida também como “Ensino a Distância” e “Aprendizagem a Distância” (*e-learning*), tem-se consolidado cada vez mais a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’s), configurando novas dinâmicas para o processo de ensino e aprendizagem na sociedade informacional, que segundo Werthein (2000), originou-se a partir dos últimos anos do século XX como substituto para a “sociedade pós-industrial” e também como forma de delinear o novo paradigma técnico econômico marcado pela forte presença da informação.

Desta forma, a EaD pode ser entendida como uma modalidade adequada e desejável para atender às novas demandas dos alunos diante das transformações e atuais dinâmicas sociais, contribuindo sobretudo para que aqueles que precisam de uma forma flexível de estudo obtenham uma desejada formação acadêmica. Nesse sentido, é importante destacar que a EaD tem cada vez mais crescido no cenário educativo (CENSO EAD, 2022).

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é debater sobre como as TDIC’s contribuem para um processo de ensino bem sucedido na EaD.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As últimas décadas trouxeram muitas mudanças no que se refere às tecnologias da informação, ao acesso à informação nos cenários econômico, político, cultural e tecnológico, assim como na área educacional. Essas tecnologias contribuíram e influenciaram também o contexto educacional, permitindo que profissionais da educação (re)pensassem sua práxis pedagógica e otimizassem os processos de ensino e aprendizagem, seja por meio das TDIC’s

e/ou a partir da utilização dos recursos disponibilizados na internet (LOPES; SACRAMENTO; PEDERIVA, 2021).

A implementação das TDIC's na educação, proporcionou uma grande melhoria para a EaD, especialmente na possibilidade de ofertar um ensino de qualidade. Visto que essa modalidade propõe e tem como princípios a interatividade, a autonomia e a aprendizagem colaborativa entre os atores sociais que participam do processo de ensino e aprendizagem, as TDIC's oportunizaram a popularização do EaD e conseqüentemente a tornou uma das principais formas de formação profissional atualmente (CRUZ; MORAIS, 2021).

As formas de ensino no EaD, que possibilita a construção e a socialização do conhecimento com o apoio das TDIC's, efetuam-se nos denominados Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA's) por professores, alunos e tutores. São vários os recursos e ferramentas disponibilizados na internet que auxiliam estes no processo educacional (LOPES; SACRAMENTO; PEDERIVA, 2021).

De acordo com Martins Júnior (2006), as ferramentas mais comuns que oportunizam a interatividade entre os alunos e que são mais utilizadas no processo de ensino em AVEA's estão divididas em dois tipos: as síncronas e as assíncronas.

As ferramentas síncronas devem proporcionar uma comunicação simultânea entre os participantes. Entre aquelas encontradas com maior frequência, destaca-se os *chats* e videoconferências. As ferramentas assíncronas são ferramentas que viabilizam a comunicação em tempos distintos. Dentre as mais utilizadas tem-se fóruns, vídeos com conteúdo interativos e questionários (MARTINS JÚNIOR, 2006).

Cabe a cada professor avaliar e selecionar as ferramentas a serem utilizadas no processo ensino e aprendizagem de acordo com seu domínio desta, seus objetivos pedagógicos a serem atingidos e se são adequadas à realidade dos alunos.

POTENCIALIDADES DAS TDIC's PARA O ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EaD

Independente de quais ferramentas serão utilizadas para favorecer o processo ensino e aprendizagem, é importante pontuar que estas são fundamentais para propiciar uma interação mútua e colaborativa, para promover o diálogo entre os participantes, a troca de informações e o esclarecimento de dúvidas de forma a fazer com que cada indivíduo assumo o compromisso de ser protagonista de seu aprendizado (LOPES; SACRAMENTO; PEDERIVA, 2021).

Em relação aos benefícios trazidos pela TDIC's para a educação e o ensino, Romaní e Kuklinski (2007) ressaltam que:

No contexto da sociedade do conhecimento, as tecnologias para o uso educacional, sejam elas utilizadas no ensino presencial ou a distância, passaram a ser um apoio fundamental para a instrução, beneficiando um universo cada vez mais amplo de pessoas. Essa associação entre tecnologia e educação não só gera melhorias de caráter quantitativo, ou seja, a possibilidade de ensinar mais estudantes, mas, sobretudo de ordem qualitativa: os educandos encontram na internet e nas TDIC's novos recursos e possibilidades para enriquecer seu processo de aprendizagem. A educação tem sido uma das disciplinas mais beneficiadas pela incursão de novas tecnologias, especialmente as relacionadas à *Web 2.0*. Por isso, é fundamental conhecer e aproveitar a bateria de novos dispositivos digitais, que abrem inexploradas potencialidades para a educação e a pesquisa (ROMANÍ; KUKLINSKI, 2007, s.p.).

Referente às estratégias de ensino na EaD relacionadas à utilização de ferramentas que oportunizam a interatividade entre todos os atores, ou seja, docentes, discentes e tutores, estas devem ser escolhidas de acordo com os objetivos da atividade previamente estabelecidos pelo docente. Dito isso, cabe ressaltar que não se pode afirmar que uma ferramenta ou estratégia seja melhor do que outra e sim que há estratégias mais adequadas ao que foi determinado previamente, pois uma ferramenta de interatividade, por exemplo, utilizada de forma inapropriada pode tornar-se obsoleta se o planejamento do docente não estiver bem claro e definido (LOPES; SACRAMENTO; PEDERIVA, 2021).

Por fim, é fundamental destacar a importância das TIDC's para o processo avaliativo. Apesar de não haver uma forma única e exclusiva de se avaliar na EaD, a avaliação deve ocorrer de forma processual, contínua e global, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos mediante os diversos conteúdos apresentados e discutidos ao longo do curso. Com isso, as TIDC's é essencial nesse processo, principalmente na modalidade EaD, para que tal acompanhamento se efetive e para a construção da aprendizagem, o que inclui a atuação do docente e tutor no AVEA em relação à concepção da disciplina, ao planejamento das aulas e seleção das ferramentas mais apropriadas para os objetivos que se pretende alcançar e para a avaliação da aprendizagem (LOPES; SACRAMENTO; PEDERIVA, 2021).

Sendo assim, a utilização das TDIC's numa perspectiva dialógica e interativa oportuniza aprendizagens cooperativas e colaborativas na modalidade de ensino a distância e com isso têm um papel de extrema relevância ao desenvolvimento da EaD, sendo elas, o principal veículo de propagação desta modalidade.

REFERÊNCIAS

- Censo EAD. BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. 2020 [livro eletrônico]/[organização ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; tradução Camila Rosa]. Curitiba, PR: InterSaberes, 2022. 156 p.
- CRUZ, F. F. S. MORAIS, N. O. A importância das TICs no processo de desenvolvimento da educação a distância. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 30–45, jul./dez. 2021.
- LOPES, A. M.; SACRAMENTO, C. C.; PEDERIVA, A. C. Educação a distância na sociedade informacional: reflexões sobre o uso das ferramentas de interatividade e avaliação. In: SILVA, C. V.; BORGES, R. A.; ABREU, T. F. (orgs.). **Compartilhando saberes em educação: pesquisas do curso de Pedagogia a distância da UFSJ**. São João del-Rei: UFSJ / NEAD, 2021.
- MARTINS JUNIOR, Silvio Antonio Rodriguez. **Integração de objetos de aprendizagem em ambientes virtuais**. 2006. 150 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Paraná, 2006.
- MORAN, J. M. O que é educação a distância? **ECA-USP**. São Paulo, p.1-4. 2002.
- NEDER, M. L. C. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, O. (org.). **Educação a distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996.
- PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: _____. **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, Núcleo de educação Aberta e a Distância, 1996.
- ROMANI, C. C.; KUKLINSKI, P. **Planeta Web 2.0**. Inteligência colectiva, o médiosfastfood. Grup de Recerca d'interaccionsDigitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona/México/DF, 2007.
- WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

A HEUTAGOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Luiza Fernandes Mendes, Ariadne Coelho Borges, Lilian Araújo Ferreira Zaidan, Matheus dos Reis Paulino Thomé, Gabriel Fernandes do Nascimento Almeida¹

RESUMO

As práticas docentes estão em constante movimento, assim como a sala de aula, o estudante, o conhecimento, o processo de ensino aprendizagem, vêm passando por mudanças significativas. No contexto da educação superior, no qual as práticas andragógicas levam em conta a experiência de vida do estudante, tem-se em destaque a heutagogia. Como instrumento de estudo autoguiado, a heutagogia prevê a possibilidade de autonomia discente na busca pela melhor forma de aprender, seja pela escolha das Tecnologias de Informação e Comunicação, na aproximação do conteúdo ao seu contexto social. O estudo em tela é fruto do trabalho do Grupo de Pesquisa em Práticas heutagógicas do Centro Universitário Projeção. Após incursão teórica sobre o tema, o Grupo está aplicando a heutagogia em duas turmas de cursos superiores distintos da referida Instituição, a fim de obter elementos para avaliar as percepções discentes e docentes sobre a práticas.

Palavras-chave: Heutagogia, Andragogia, Educação Superior, Prática Docente,

CONTEXTUALIZANDO O LEITOR: SOBRE O GRUPO DE PESQUISA EM PRÁTICAS HEUTAGÓGICAS

O Grupo de Pesquisa em Práticas heutagógicas foi criado com o objetivo de analisar a Heutagogia como prática inovadora de ensinar e aprender. Como ponto de partida o grupo buscou identificar os princípios teóricos da Heutagogia; por meio de uma revisão de literatura das produções sobre o tema na última década. A pesquisa trouxe como principal resultado o quanto o campo ainda prescinde de estudos mais aprofundados, e que as práticas que vêm sendo adotadas estão alinhadas as teorias andragógicas e ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A partir desse embasamento teórico, o grupo iniciou a aplicação de processos heutagógicos na educação superior, isto é, propôs uma prática docente para uma aprendizagem discente autoguiada, com o docente como mediador desse processo.

¹ Centro Universitário Projeção (UniProjeção)

Neste sentido, este trabalho apresenta a proposta heutagógica para a prática docente em duas turmas do Centro Universitário Projeção a fim de comparar unidades temáticas e verificar se as práticas heutagógicas favoreceram a autonomia e a aprendizagem discente.

Para tanto, importa trazer alguns elementos teóricos acerca da heutagogia, assim como algumas práticas que vêm sendo adotadas. Em sequência, descrever como o Grupo de Pesquisa desenhou as propostas heutagógicas para as turmas selecionadas e como se dá a sua aplicação. Salienta-se que, por tratar-se de uma pesquisa em curso, este trabalho não possui conclusões, nem mesmo parciais, haja vista que o semestre letivo há pouco foi iniciado e dentro do cronograma proposto os resultados serão analisados ao final do semestre letivo.

HEUTAGOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

O espaço de ensino-aprendizagem tem sido dominado pelo educador por muito tempo, colocando o aluno em um papel subalterno. Ao se afastar da pedagogia e se adentrar na Educação Superior, esse estilo de educação passa a ser questionado. Knowles (1970) se torna pioneiro nessa área ao desenvolver os conceitos de Andragogia e de aprendizagem autoguiada. Estando diretamente conectados, segundo o autor, a Andragogia viria a ser uma aprendizagem que leva em consideração os comportamentos e as condições motivantes dos adultos, uma vez que estes estão inseridos em contextos diferentes dos jovens. Por sua vez, a aprendizagem autoguiada seria:

O processo em que os indivíduos tomam a iniciativa sobre sua aprendizagem, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticando suas necessidades, formulando suas metas, identificando os recursos humanos e materiais utilizados, escolhendo e implementando as devidas estratégias e avaliando os resultados.

(KNOWLES, 1970, p.7, tradução nossa)

Para entender essa revolução é necessário entender as mudanças no mundo atual em geral, entendendo que as informações são facilmente consumidas e compartilhadas, o que prova que o processo ensino-aprendizagem precisa também ser renovado e transformado constantemente. O aprendizado está diretamente ligado à vivência do indivíduo, ou seja, estruturas organizacionais de aprendizagem modernas exigem práticas de ensino flexíveis. A heutagogia, que trata do estudo autodeterminado, onde o estudante regula seu próprio processo de ensino, une algumas ideias apresentadas por diferentes vertentes de ensino. Segundo Bill Ford (1997, *apud* HASE & KENYON, 2000), é melhor compartilhar conhecimento do que acumulá-lo.

Pontis e Van der Waarde (2020), ao comentarem sobre a heutagogia no cenário educacional brasileiro atual, argumentam que essa metodologia de ensino é uma forma de empoderar o aluno, fazendo-o assumir um papel de sujeito ativo no que diz respeito à sua própria aprendizagem. Dessa forma, as práticas heutagógicas devem ser mediadas pelas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), pois a educação deve estar vinculada pelo contexto do indivíduo, e os adultos contemporâneos estão imersos na sociedade da informação e do conhecimento, fazendo constante uso das tecnologias.

Borges (2021) complementa, afirmando que após o contexto pandêmico, em que o ensino foi permeado pelas plataformas on-line e por meios virtuais, o retrocesso não se faz possível. Assim, a heutagogia, como uma promoção de autonomia, deve necessariamente estar vinculada aos novos modelos tecnológicos, como forma de adaptação.

Além de envolver a heutagogia, a modalidade de ensino remoto também envolve aspectos vinculados à incorporação de tecnologias digitais nos processos escolares e, conseqüentemente, abrange também os novos letramentos. Para Street (2014) a escola deve considerar e valorizar os letramentos que o aluno leva para a sala de aula. Isso pressupõe desenvolver processos de ensino e aprendizagem a partir das experiências e práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que o aluno desenvolve em seu contexto social, como aquelas utilizando as tecnologias digitais que remetem ao letramento digital.

Litto (2009) apresenta as inovações que o uso da heutagogia em associação com aparatos tecnológicos pode resultar. De acordo com o autor, essa fusão permite a superação do espaço físico da sala de aula, que se pauta no monitoramento do estudo. A modalidade EAD se fortalece dessa forma, pois estabelece uma relação de liberdade para com os estudos do aluno.

No que tange as técnicas metodológicas com as quais a heutagogia tem sido posta em prática no contexto acadêmico, Pernía (2015, *apud* PALOMINO MARQUEZ, 2017) dialoga que “uma técnica de ensino é um tipo de ação concreta, planejada e realizada pelo docente e seus estudantes, com a finalidade de alcançar objetivos de aprendizagem concretos, favorecendo o desenvolvimento do autocontrole e da linguagem”.

Gómez (2010) comenta que a Heutagogia se propõe a ser uma metodologia de aprendizagem universal. Considerando que cada indivíduo está inserido em um contexto específico, a proposta é que se respeite e se baseie nas crenças, valores, sentimentos e percepções do sujeito, entrando em contato com seu mundo próprio, adaptando assim, o processo de aprendizagem ao sujeito, e não o contrário, como era usual antigamente.

Com uma visão alinhada com as inovações tecnológicas a respeito do ensino em geral e do *e-learning*, Llanque e Prieto (2013) dizem: que a Heutagogia está baseada no paradigma de “aprender a aprender”, em que se destacam a maneira de entender, perceber e aprender com os estímulos do mundo exterior e encaixá-los a própria forma de aprendizagem de um modo em que pareça conveniente ao estudante.

Sendo assim, a Heutagogia se torna uma metodologia de ensino-aprendizagem que busca o aprender de forma maior e melhor, promovendo uma verdadeira autonomia. O ambiente de sala de aula pode permitir que o estudante obtenha uma liberdade em sua aprendizagem, e que o docente a medie através de seus elementos vividos.

QUALIDADE TOTAL E ROTAÇÃO DE ESTAÇÕES : PROPOSTAS HEUTAGÓGICAS

Buscando entender como ocorre a prática heutagógica no contexto de sala de aula, esta metodologia será aplicada para as turmas do curso de bacharelado em Administração do Centro Universitário Projeção, para os estudantes do curso de bacharelado em Administração na modalidade presencial, que se encontram no segundo, quarto, quinto e sétimo períodos no contexto da disciplina de Administração da Qualidade Total.

Como a heutagogia prevê que o estudante tenha autonomia na busca pela melhor forma de aprender, e compreende a forma ele relaciona o conteúdo estudado do seu contexto social, a docente irá aplicar um trabalho que compreende todo o conteúdo da disciplina por meio da heutagogia.

Desta forma, a turma, que conta com um total de 11 alunos, será dividida em três equipes, sendo 2 equipes com 4 discentes e uma equipe com 3 alunos. A ideia da equipe visa que os alunos discutam todas as informações encontradas para que em consenso, tenham uma tomada de decisão mais assertiva. Esta metodologia da equipe instiga o debate, a negociação, a comunicação, o respeito as ideias contraditórias dos ocupantes da equipe assim como uma tomada de decisão mais coesa. O trabalho será dividido cinco etapas, descritas da seguinte forma:

A primeira etapa compreende a pesquisa bibliográfica, as equipes irão montar um referencial teórico descrevendo o conceito, a importância, as vantagens e os modelos de Administração pela Qualidade Total. Embora o Plano de Ensino da disciplina contemple 3 referências bibliográficas básicas, 5 referências bibliográficas completares e 2 periódicos

especializados, o estudante terá total liberdade para acrescentar as referências que julgar essenciais para a construção deste referencial teórico.

A segunda etapa corresponde a pesquisa de campo, no qual os estudantes, em equipe, irão escolher uma empresa e analisar se a mesma utiliza ou não esta forma de administração e qual modelo ela aplica. Os alunos serão orientados a escolher uma empresa em que um deles atue profissionalmente para facilitar a pesquisa, no entanto, nesta etapa eles também terão autonomia para escolherem outra instituição, seja ela da iniciativa pública ou privada, mesmo que nem um aluno da equipe seja colaborador da organização escolhida.

A terceira etapa os alunos deverão estabelecer uma analogia entre as práticas da empresa pesquisada, comparando como seu levantamento bibliográfico indicando o que pode ser melhorado. Caso a empresa não utilize esta metodologia, a equipe deverá indicar o modelo adequado para a organização.

A quarta etapa, após entregar a parte escrita do trabalho, os estudantes irão apresentar o os dados levantados, mostrando para os colegas de turma como funciona a gestão da qualidade total da instituição pesquisada e a tomada de decisão mais assertiva para a empresa na visão da equipe.

Na quinta etapa, todos os alunos da sala, irão analisar os trabalhos das equipes, e por meio da comunicação identificar se esta seria a melhor tomada de decisão, se eles deveriam propor outra metodologia ou outro modelo de Administração pela Qualidade Total para as três empresas pesquisadas. Neste momento, eles serão questionados pela docente, sobre o que aprenderam. Durante este debate, a professora irá levantar quais as vantagens desta metodologia heurística, no qual o estudante tem autonomia sobre seu processo de aprendizagem, se os alunos compreendem a importância da prática heurística.

A atividade já está prevista no plano de ensino da disciplina e os alunos já tiveram ciência do trabalho na aula do dia 08 de agosto. Os estudantes já estão se movimentando, pois a docente solicitou que na aula do dia 15 de agosto as equipes precisam estar montadas e cada grupo deve informar qual a empresa que será pesquisada.

No intuito de instigar a prática heurística, foi pensado como metodologia, que as equipes irão receber apenas um roteiro geral do que pesquisar e as referências bibliográficas da disciplina que constam no Plano de Ensino, visto que o intuito é apenas promover a pesquisa sem limitar o aluno, visto que Llanque e Prieto (2013) afirmam que esta prática busca “aprender a aprender”, na qual as equipes terão autonomia para entender, perceber e aprender com os estímulos do mundo exterior, visto que deverão comparar a pesquisa bibliográfica que

realizaram com a prática realizada na empresa. Desta forma, eles irão aprender de uma forma própria no intuito que seja conveniente para cada um.

Ainda discutindo sobre a metodologia, a cada aula, os alunos deverão entregar as parciais do trabalho para que a docente possa apreciar, mas sempre com o objetivo de entender como está ocorrendo este processo de aprendizagem e se o estudante tem dúvida.

Assim, o cronograma, conforme quadro 01 abaixo, será executado o trabalho identificando as datas que os trabalhos deverão ser entregues e o conteúdo que deve ser contemplado em cada uma das devolutivas parciais. Ao longo de todo este processo a docente irá avaliar a evolução dos alunos por meio da prática heurística.

Quadro 01: Cronograma do Trabalho

Data da entrega	Aplicação
05/09/2022	Conceito e importância da Administração pela Qualidade Total;
12/09/2022	Vantagens da Administração pela Qualidade Total;
19/09/2022	Modelos da Administração pela Qualidade Total;
26/09/2022	Entrega do Referencial Teórico finalizado;
03/10/2022	Relatório sobre a pesquisa de campo na empresa – Pesquisa por observação;
10/10/2022	Relatório sobre a pesquisa de campo na empresa – Entrevista com o gestor;
17/10/2022	Entrega do relatório sobre a pesquisa de campo na empresa finalizado
24/10/2022	Apresentação do trabalho – Debate. Avaliação das práticas heurísticas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Partindo para a outra proposta heurística, a Heurística já se faz presente no Planejamento da disciplina “Literatura Brasileira Prosa: Pré-modernismo; Modernismo e Contemporâneo”, do Curso de Letras que conta com 18 alunos. Considerando a autonomia dos estudantes, o contexto cultural e social (jovens e adultos aprendentes e trabalhadores) valorizamos a experiência e a vivência para as práticas heurísticas de ensino e aprendizagem. A prática heurística permite que as aulas de Literatura tenham seu escopo ampliado, na medida em que cada estudante pode escolher ler um romance diferente do mesmo autor e ao final partilhar as leituras com os pares.

A Estações de Literatura (COELHO; MOREIRA, 2022) pode ser considerada uma prática heurística que funciona como uma sequência didática e integra a Metodologia Ativa Rotação por Estações como fio condutor e permite esta autonomia que buscamos. É um

processo heutagógico pois o estudante escolhe o texto literário (e o gênero) que irá ler e analisar. Ele percorrerá uma trilha de aprendizagem planejada e elaborada pela professora (as 4 estações) sempre com a orientação da professora, mas com autonomia que permite desenvolver habilidades e competências distintas. Essa técnica estará aliada ao uso do Team Based Learn (TBL), que é uma metodologia ativa desenvolvida em 1970 por Larry Michaelsen com sequência de atividades: que envolve leitura prévia de textos indicado pelo professor, aplicação de um teste individual no primeiro momento e em seguida, em equipe. aplicação dos conceitos, através de interpretações, inferências, análises ou sínteses (BOLLELA, 2014, p.297).

O tema será “A Teoria do Romance”, a partir do texto do Franco Moretti (2009), intitulado “O romance: história e teoria”. Os textos literários, para compreender e pôr a teoria em prática, serão os romances da Raquel de Queirós e do Graciliano Ramos: cada estudante poderá escolher um texto de cada autor. Para a Rotação por estações de Literatura a turma será dividida em quatro equipes e cada uma irá para um local diferente do *Campus*: Biblioteca; Laboratório de informática; Laboratório de Linguagens e Sala de aula. Todos irão percorrer as quatro estações e em cada uma irão desenvolver competências e habilidades distintas.

Na Biblioteca os estudantes irão elaborar um plano de aula sobre a teoria do romance, transpondo os conhecimentos adquiridos para vários níveis de ensino, a partir de uma competência e habilidade escolhida da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas da Educação Básica do Brasil. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. (BRASIL, 2017).

No Laboratório de Linguagens os estudantes irão dialogar sobre os romances escolhidos lidos e estabelecer análises comparativas, literárias e de recepção que perpassam a interpretação, compreensão e análise literária; alcançando o entendimento e a relação entre literatura e outras artes. No Laboratório de informática os estudantes irão produzir, de forma colaborativa, um *Jamboard* sobre a teoria do romance e as obras lidas. *Jamboard* é uma ferramenta que funciona como um quadro interativo e colaborativo no qual o professor pode criar telas e dividir por temas e os estudantes podem criar e editar em conjunto mapas conceituais, análises, ou o que mais a criatividade permitir (SILVA *et al*, 2020).

O professor consegue acompanhar, permitir a edição, entre outros. Ao final, todos os envolvidos podem salvar a criação coletiva como um PDF e utilizar para estudos futuros. É uma ferramenta digital que possibilita desenvolver várias habilidades e competências:

interação, criação, trabalho colaborativo, criatividade, resolução de problemas, organização, entre outros.

Em sala de aula, a quarta estação, os estudantes irão produzir textos ensaísticos a partir de temas escolhidos relacionados aos gêneros romance, novela e conto, a partir dos textos literários escolhidos, considerando a teoria e prática e desenvolvendo habilidades de escrita crítica e diálogo com a crítica produzida anteriormente sobre o tema. Para isto, os estudantes serão orientados a compor um corpus de revisão de literatura sobre o tema e produzirão ensaios a partir de suas leituras, debates e diálogos. Ao final, todos os produtos serão partilhados e apresentado entre todos e postados no Blog, local no qual todos terão acesso a tudo que foi produzido. A rotação por estações permite conexões com a escolha feita por cada um, a valorização da autonomia, do contexto cultural, conhecimentos prévios e leituras de cada um, além da criação colaborativa, há a vivência e a prática.

Outra prática heutagógica utilizada será a criação de painéis em equipes sobre a Teoria do conto. Serão quatro textos sobre a teoria do conto e a situação do conto contemporâneo e quatro equipes. Há um modelo estabelecido do que deve constar em cada painel: contextualização; principais autores utilizados; descrição da teoria; temas e citações significativas. Desta forma, embora seja a mesma temática, são textos diferentes e fundamentais sobre o tema: A nova narrativa, de Antônio Candido (1989); Alguns aspectos do conto, de Júlio Cortázar (1974); Teses sobre o conto, de Ricardo Piglia (2004) e Situação e formas do conto contemporâneo, de Alfredo Bosi (1978). Ao final, todos apresentarão os painéis e comentarão sobre as aproximações, similitudes e diferenças entre as teorias e teóricos. Para sistematizar as leituras os estudantes também vão elaborar Mapas Conceituais e criar e partilhar panoramas sobre os textos escritos em prosa do modernismo ao contemporâneo já consolidado no cânone. O quadro abaixo sintetiza a proposta:

Quadro 02: Cronograma do Trabalho

Data da entrega	Aplicação
26/08/2022	Elaboração de Mapa Conceitual
02/09/2022	Team Based Learning (TBL)
09/09/2022	Estações de Literatura – Rotação por estações Teoria do Romance
16/09/2022	Painéis Literários
23/09/2022	Painéis Literários
14/10/2022	Elaboração de Mapa Conceitual
11/11/2022	Panorama Prosa Contemporânea
09/12/2022	Avaliação da Proposta

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Ainda sem conclusões, chegamos seguindo Narayan, Herrington e Cochrane (2019) que demonstram que a Heutagogia possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, em um ambiente no qual haja o incentivo para participação e possibilite a produtividade. Esperamos alcançar tudo isto e ainda considerar a personalização do ensino e aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios e – principalmente – das escolhas feitas pelos aprendentes.

Consideramos a aproximação da Heutagogia como possibilidade de um currículo estilizado, uma trilha para uma aprendizagem significativa. Acreditamos que este processo pode ser indutor do protagonismo e da autonomia discente: sempre com o apoio, planejamento e orientação docente. Desta forma, alcançaremos a participação, a reflexão, o interesse, a relação com o cotidiano e atuação de nossos futuros professores. Tudo isto com planejamento, suporte pedagógico, tecnológico e metodológico.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. **Aprendizagem baseada em equipes**: da teoria à prática. Medicina (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

BORRERO, Guillermo Sánchez. La enseñanza del Diseño Gráfico con aprendizaje autodeterminado. **Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación**, n. 135, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

COELHO, Ariadne Borges; MOREIRA, Jonathan Rosa. Proposta Pedagógica a partir das aproximações entre a Heutagogia e o Ensino Híbrido: In: JESUS, José Sérgio de et al. **Gestão de Processos Acadêmicos**. Brasília: Editora Projeção, 2022. p. 83-89.

GÓMEZ, Susana. Pedagogía, Andragogía o Heutagogía. Venezuela, 2010 Disponível em: <<https://sugo2001.wordpress.com/2010/04/06/pedagogia-andragogia-oheutagogia/>>. Acesso em: 03 Ago. 2022.

HASE, Stewart. KENYON Chris. From Andragogy to Heutagogy. Southern Cross University. NSW, Australia. 2000. Disponível em: <<https://webarchive.nla.gov.au/awa/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>>. Acesso em: 03 Ago. 2022.

KNOWLES, Malcolm. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy, **Associated Press**, New York, 1970. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED043812>>. Acesso em: 03 Ago. 2022.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. **Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil**, p. 09-13, 2009.

LLANQUE, Peter. PRIETO, Hilda. Incorporación de las TIC's y redes sociales como estrategias metodológicas basadas en el enfoque conectivista a la materia de producción de prensa de la Universidad Evangélica Boliviana de Santa Cruz. Dissertação de Mestrado - Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, 2013.

NARAYAN, Vickel; HERRINGTON, Jan; COCHRANE, Thom. Design principles for heutagogical learning: Implementing student-determined learning with mobile and social media tools. **Australasian Journal of Educational Technology**, vol. 35, no. 3, June 2019.

PALOMINO MARQUÉZ, Manuel Guzmán. **Fundamentos filosóficos y técnicas metodológicas en el aprendizaje heutagógico**, EsSalud, Lima 2017. Tese, Universidad San Pedro. 2019.

PONTIS, Sheila; VAN DER WAARDE, Karel. Looking for alternatives: challenging assumptions in design education. **She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation**, v. 6, n. 2, p. 228-253, 2020.

SILVA, Ana Carolina dos Santos; MARTINS, Andrea Araújo Chaves; COELHO, Ariadne Borges, et al. Tendências Contemporâneas do Ensino: Tecnologia, Colaboração e Metodologias Ativas: In: Moreira, Jonathan Rosa. **Gestão de processos acadêmicos: reflexões sobre gestão acadêmica na educação superior**. Brasília: Projeção, 2020.

STREET, Brian V. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ENSINO DE ROBÓTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO FUNDAMENTAL I DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ana Luzia Gomes de Oliveira Ispada¹, Rui Manoel de Bastos Vieira²

RESUMO

Relatamos os resultados de pesquisa relacionada ao ensino de robótica nas séries iniciais do ensino fundamental I durante a pandemia, baseada em aspectos do ensino por investigação e na proposta de interação da teoria de Lev Vigotski. Iniciada de forma remota devido a pandemia de Covid 19, envolveu a utilização da placa Arduino com sensores, atuadores na reprodução e criação de protótipos simples com utilização de programação em blocos. Apresentamos a descrição dos procedimentos e desenvolvimento das aulas com programação e robótica com crianças de 10 e 11 anos de escola pública. Diante do momento em que vivemos, muitas adaptações foram necessárias. Iniciamos com aulas síncronas pelo meeting e posteriormente com aulas presenciais respeitando os protocolos sanitários de controle da pandemia. Analisamos o processo de ensino aprendizagem de robótica na perspectiva do ensino híbrido e suas contribuições para a divulgação científica. Construímos o “Robô Saúde” pensado e idealizado pelos alunos.

Palavras-chave: Programação, Arduino, Crianças, Criação de Protótipo simples, Ensino Híbrido.

INTRODUÇÃO

Trabalhando desde 2010 nesta Escola Municipal de Educação Básica em São Bernardo do Campo, com o uso das tecnologias e atividades de robótica tivemos em 2021o contexto da pandemia com as aulas de forma síncrona, o desafio de encontrar possibilidades e adequações para as aulas. Buscando novas possibilidades capazes de criar situações de resolução de problemas e atividades com robótica e programação que despertasse o interesse e ao mesmo tempo fossem capaz de ser desafiadoras. Escolhemos a utilização do Arduino pelas inúmeras possibilidades que ele oferece.

Com o objetivo de estruturação de conhecimento acadêmico de metodologia didática em projetos de robótica com Arduino no desenvolvimento de aprendizagens de alunos do

¹ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

² Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

ensino fundamental I, propomos essa pesquisa no ensino aprendizagem na forma de projeto pedagógico.

METODOLOGIA

Configura-se uma pesquisa-ação qualitativa na qual utilizamos aulas síncronas pelo google meeting e aulas presenciais na unidade escolar, para a coleta de dados adotamos filmagens tanto online como presencial, gravadas em mídia audiovisual e cuja transcrição utilizou um código (pseudônimo) para cada aluno participante. Dados e observações do pesquisador quanto a atitudes, comportamentos situações educacionais.

A realização das atividades propostas na sequência didática envolvendo programação no Arduino, é pouco utilizada nas escolas brasileiras, e quando utilizada geralmente acontece com alunos dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. A princípio a proposta era realizar a pesquisa com uma turma com 30 alunos da Escola Municipal Educação Básica Gofredo Teixeira da Silva Telles, localizada em São Bernardo do Campo, cidade da região metropolitana de São Paulo, que atende alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I.

Realizamos a roda de conversa ainda que a distância com os alunos, para levantamento de conhecimentos prévios em relação a tecnologia e programação; realizaremos filmagem das aulas durante a aplicação das seguintes propostas: 1-Acender leds; 2-Criaremos um semáforo 3-Carrinho controlado por Bluetooth, estudando sensores e programando o carrinho com a IDE e linguagem mBlock.

Nosso referencial teórico consiste em alguns aspectos do ensino por investigação, onde as atividades devem promover, aos estudantes, a manipulação de materiais e ferramentas para a realização de atividades práticas, a observação de dados e a utilização de linguagens para comunicar aos outros as suas hipóteses e sínteses (SASSERON e CARVALHO, 2011).

Nossa principal preocupação no processo de aprendizagem dos estudantes, que têm seu foco deslocado da aquisição de conteúdos científicos para o desenvolvimento de habilidades que são próximas de pesquisas científicas, como observação, manipulação de materiais de laboratório e experimentação, as atividades investigativas incluem a motivação e o estímulo para refletir, discutir, explicar e relatar, o que promove as características próximas de uma investigação científica. (TRIVELATO, TONIDANDEL, 2015)

Analisamos os dados obtidos durante as aulas a partir das manifestações dos alunos e observações da pesquisadora e usamos a Escala Likert e R Studio para tratamento dos dados.

ETAPAS DA PESQUISA

Iniciamos enviando um convite via WhatsApp aos pais ou responsáveis de todos os alunos regularmente matriculados no quinto ano no ano de 2021, tivemos a resposta de 14 alunos demonstrando grande interesse. No decorrer do projeto e já de forma presencial tivemos a manifestação de diversas crianças alegando não ter recebido de seus pais a informação do projeto e solicitando a participação no grupo.

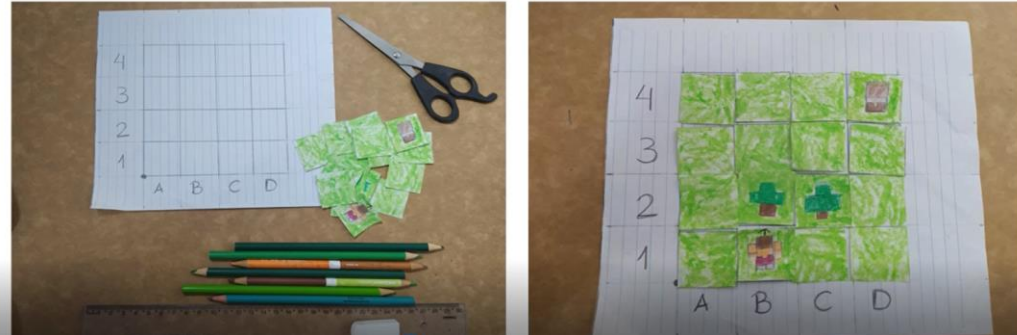
Diante da continuidade das aulas de forma remota optamos por aplicarmos a pesquisa com parte síncrona e parte presencial a qual dividimos em três etapas, que são: Atividades desplugadas; Programação e Robô Saúde: na primeira parte, descrita a seguir, realizamos uma aula explicando o projeto e conversando sobre tecnologias e seu uso no dia a dia a fim de verificarmos os conhecimentos prévios dos alunos e tirar as possíveis dúvidas referentes às aulas e como seriam realizadas as etapas e atividades.

O que é robótica? Foi a primeira pergunta feita aos alunos e as respostas giraram em torno da construção de robôs o aluno R. disse: “Eu acho que é construir robô, construir várias coisas diferentes” o aluno L. disse: Acho que é aprender mais de tecnologia para poder construir robô. Partindo dessas respostas conversamos sobre as tecnologias e percebemos que os alunos consideram tecnologia o que está ligado a eletricidade.

Segundo o dicionário Oxford Languages. Tecnologia é 1. teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana (p.ex., indústria, ciência etc.). Diante dessa definição conversamos e os alunos chegaram à conclusão de que a tecnologia vai muito além da eletricidade. Sendo um recurso humano capaz de melhorar a vida. Neste momento a discussão sobre a ética e as consequências quanto às questões da tecnologia, sustentáveis e situações que nem sempre são positivas para os seres humanos, como máquinas que favorecem a diminuição do trabalho humano levando pessoas ao desemprego foi mencionado pelas crianças.

Nas aulas seguintes, utilizamos um jogo construído a partir de atividade *desplugada* que segundo BRACKMANN (2017) “Desplugada” ou “Unplugged” favorece o ensino de conceitos da computação através de atividades off-line, utilizada como uma alternativa para trabalhos com algoritmos mesmo para quem não possui acesso a computadores nas unidades escolares. A atividade desplugada desenvolvida foi o jogo no papel com o tema Minecraft, por que o Minecraft? Primeiramente pela familiaridade e apreço dos alunos, e por ser o tema da programação na plataforma code.org onde se aprende a utilização dos blocos em etapas.

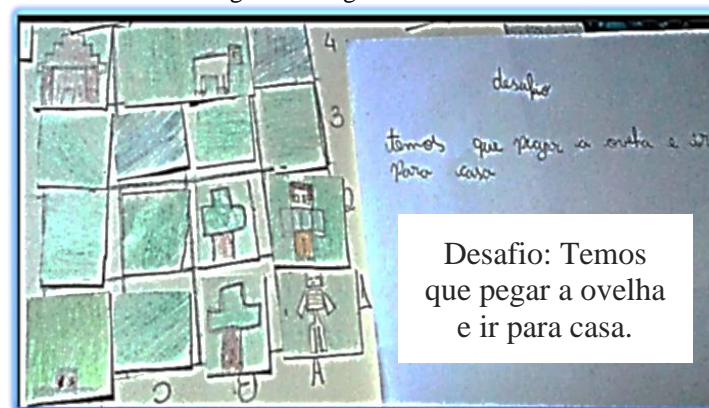
Figura 1 - Atividade desplugada



Fonte: própria

Após as duas aulas destinadas a essa atividade desplugada Figura 1 realizam a programação primeiramente de forma coletiva em aula síncrona e os alunos receberam como tarefa o desafio de descreverem os passos necessários através de código para se atingir o objetivo, dos jogos dos colegas desta forma os alunos observam e entendem como funciona a programação com a decomposição do problema a fim de solucioná-lo da melhor maneira possível.

Figura 2 - Jogo com o desafio



Fonte: própria.

Eles colocavam da seguinte forma: Mover para cima; Mover para baixo; Mover para esquerda; ou Mover para direita. E colocavam a letra como por exemplo: Mover para cima A3, representando a coluna A linha 3. Note que devido ao uso do meeting muitos alunos fizeram a nomenclatura das colunas de forma espelhada.

Destinamos algumas aulas a programação no mBlock para que os alunos se familiarizassem com a programação em blocos, desta forma iniciamos a proposta da criação

do mesmo jogo realizado no papel para ser transformado em jogo digital, no entanto diante dos diversos recursos disponíveis no programa os alunos foram além, apenas iniciaram com a mesma proposta.

O interesse dos alunos na programação crescia a cada aula, pois cada aula eles acrescentavam desafios a sua criação desde animação aos personagens como dificuldades a serem superadas e o fato de estarmos a distância não os inibia na questão de mostrar suas criações e descobertas através do compartilhamento de tela.

Tivemos nesse momento que dividir os alunos em dois grupos, pelo fato de retorno parcial dos alunos para o ensino presencial e também por um grupo utilizar o computador e outro o celular e devido às especificidades dos aparelhos e as diferenças de uso do programa mBlock houve essa adequação e portanto passamos a oferecer aula em dois dias e horários diferentes.

AULA PRESENCIAL-PROGRAMANDO LEDS

Diante do retorno às aulas presenciais com 100% dos alunos, como iniciamos a pesquisa com as aulas remotas e com convite a todos os alunos dos quintos anos, nos deparamos com o problema de termos no grupo crianças dos dois períodos, manhã e tarde. E por esse motivo decidimos atendê-los no projeto no contraturno, o que nos fez adaptarmos as aulas de forma a ficar mais tempo com os alunos em menos dias por semana, ou seja, em vez de termos 3 aulas de 1 hora por semana convidamos os alunos a estarem na escola por 5 horas. Segunda-feira, das 12 horas às 17 horas para os que estudam no período da tarde e na terça-feira das 8 horas às 12 horas para os alunos do período da manhã. Esse horário foi pensado para facilitar para as famílias, pois dessa forma os alunos ficam na escola, almoçam e seus familiares não precisam ir retirar e ou trazer ao final e início da aula regular por se tratar de crianças pequenas que não costumam ir ou voltar da escola sozinhos.

Com a necessidade de atendermos os alunos de forma segura quanto aos protocolos de controle de contaminação pelo coronavírus, optamos por organizar o material de uso que em situações normais seriam coletivos, portanto organizamos caixas com os seguintes componentes para manuseio individual: Arduino Uno; jumpers; protoboard; LEDs (azul, verde, vermelho, amarelo e branco); resistores 150 ohms; rodas; chassi; suporte de pilhas; pilhas e baterias 3v; Servo motor; display LCD; potenciômetro; driver Motor Ponte H - L298N.

Os alunos não tinham conhecimento do funcionamento do arduino e não conheciam os componentes acima, já que, nas aulas anteriores remotas, optamos por trabalhar a programação,

portanto iniciamos deixando-os explorar os materiais, respondendo suas perguntas sobre os mesmos. No entanto, eles ficaram tão empolgados que espalharam tudo nas mesas e só perguntaram: Para que serve isso? E mostravam os componentes, protoboard, jumpers, servo motor.

Explicamos que a protoboard serve para montarmos os circuitos e programar quando não queremos utilizar solda nos fios e o porquê dos jumpers ter o “macho e fêmea”. Quanto ao servo motor explicamos que quando queremos girar algo em graus utilizamos esse componente, dei como exemplo um sensor de temperatura ou simplesmente um movimento da cabeça de um robô.

Em seguida, apresentei-lhes o que faríamos nesta aula, esse ponto é importante pois como eles estavam diante de coisas que não tinham muito conhecimento a ansiedade era grande, o aluno K perguntou o que vamos montar ou construir? Será que vai ser difícil? O D perguntou: Será que vou conseguir já que não consegui participar das aulas pelo computador? Nesse momento da explicação conseguimos baixar a ansiedade e eles perceberam que iríamos caminhar juntos, que estávamos todos aprendendo, que nos ajudaríamos.

Na lousa digital apresentamos o Tinkercad que é uma ferramenta online de simulação de circuitos elétricos analógicos e digitais, e montamos o circuito do acendimento do LED. A princípio não falamos nada da polaridade do LED, deixando que descobrissem quando o seu circuito não funcionava. O aluno M. montou o circuito e este não funcionava, verifiquei que ele não havia colocado os *jumpers* respeitando o funcionamento da protoboard. Perguntei: lembra como funciona a protoboard? Ele disse: não é na vertical? Perguntei para os outros alunos, eles disseram: Não M assim é só aquelas linhas de cima! (ele precisou de ajuda de outros alunos). Percebemos que é um aluno interessado e que apresenta dificuldades de concentração, pois ele absorveu a primeira parte da explicação. Neste momento observamos como o erro que muitas vezes é visto de forma negativa, como um sintoma da ignorância ou do mau aprendizado. Nesse processo se observa o erro sob a perspectiva de um acontecimento rico, que oferece ao aluno e também ao professor a possibilidade de compartilhar ideias e juntos coordenar suas ações, visando identificar o erro e agir para modificá-lo. Ao desenvolver um programa usando a linguagem de programação, o aluno tem a oportunidade de pensar sobre o que ele está fazendo e criar possibilidades para solução de problemas. Nesse contexto, o erro deve ser encarado como um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim parte importante de um processo que leve ao sucesso.

Maisonnette (2002), define o termo robótica educativa como sendo o controle de mecanismos eletroeletrônicos através de um computador, transformando-o em uma máquina capaz de interagir com o meio físico e executando ações definidas por um programa, criado por um programador a partir de interações. É uma proposta educacional, apoiada na experimentação e na ludicidade, que tem o erro como proposta de aprendizagem.

O erro só pode ser considerado como algo insatisfatório, na solução de um problema, se tomarmos como acerto uma forma, um padrão, a ser seguido. Sem um padrão não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, que não atinja um determinado objetivo que se está buscando. Neste sentido, poderíamos dizer que ao desprender esforços na busca de um objetivo teremos chance de sermos bem ou mal sucedidos. Desta forma não há erro, mas sucesso ou insucesso. (NOGARO. GRANELLA, 2004, pág. 26)

Conhecemos e exploramos o Tinkercad, na lousa digital os alunos iam a lousa e simulavam os outros alunos participavam oralmente tentando resolver os problemas para que o circuito funcione. Observamos que a discussão flui com muita naturalidade o medo de errar não é notado, pois partimos de uma situação onde todos estão no mesmo ponto de aprendizagem tentando descobrir, sem a competição de quem sabe ou não.

Após a simulação do circuito do led, partimos para a prática montando o circuito com o Arduino e programamos no mBlock. Desafiamos as crianças para que a partir do conhecimento adquirido com o acendimento do led, montassem o circuito e programassem um farol, para isso primeiramente questionamos os alunos o que eles conhecem do funcionamento do farol, como é seu funcionamento. Os alunos comentaram que acende uma lâmpada depois da outra e discutiram qual a sequência, falamos um pouco de como era em épocas remotas onde ainda não existia farol, os alunos comentaram que deveria ficar alguém com uma placa STOP, O aluno R lembrou que o farol foi uma importante tecnologia inventada pelo homem, fazendo referência a nossa primeira aula quando explicamos conversamos sobre as tecnologias como recursos facilitadores da vida humana. Partimos para a criação e simulação do farol na protoboard com o Arduino e programar para o acendimento como um farol. Lançamos depois que todos terminaram de simular o farol o desafio de mudar para um pisca-pisca e perguntei: O que vocês acham que é necessário para modificar esse farol para virar um pisca-pisca? A aluna M. disse: Acho que temos que colocar mais LEDs,. R imediatamente discordou: Acho que é na programação, na questão do tempo. Essa observação é relevante considerando que o aluno R. iniciou as aulas de programação no início do projeto e a aluna M somente no presencial, ou

seja, ela não observou alguns pontos da programação feita com animação que de certa forma pode dar alguns conhecimentos relativos a movimento e tempo.

Depois desta etapa passamos para a que consideramos mais importante onde a proposta foi que os alunos pensassem em um problema em casa, na escola, enfim e pensassem em uma criação capaz de solucionar. As crianças apresentaram suas propostas e escolhemos uma possível de criarmos um protótipo do “robô saúde” que mede a temperatura e os batimentos cardíacos. Esse robô se locomove através de rodas controladas por bluetooth, recepcionando os pais e as crianças na entrada da escola medindo suas temperaturas e batimentos cardíacos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro ponto é a possibilidade de utilização de ensino híbrido com aulas de programação, outro ponto a considerarmos é o interesse das crianças por robótica educacional, ao iniciarmos ainda em conversas preliminares alguns alunos comentaram sobre scripts de programação, C++, Python demonstrando que foram pesquisar linguagens de programação e embora esses termos não foram abordados em nossas aulas, o interesse os levaram a pesquisas.

O fato de utilizarmos aulas síncronas, apresentou um dado interessante os alunos tiveram grande prazer em compartilhar a tela e apresentar suas criações e até dúvidas muitas vezes queriam realizar certa programação e apresentavam suas questões e outros alunos sugerem as possibilidades e o que consideravam que poderia ser feito esses foram momentos riquíssimos de conhecimentos e descobertas além da grande cooperação. Infelizmente as crianças que realizavam as aulas por celular encontravam mais dificuldades, não conseguiam compartilhar suas telas e enviavam imagens via WhatsApp apresentando suas dúvidas tendo assim uma interação menor, outro fator é que nesse grupo não podíamos nos estender com a aula pois a bateria do celular acabava.

Podemos perceber a motivação dos alunos que demonstravam suas ansiedades e expectativas nas aulas on-line, fato que cresceu nas aulas presenciais encontrei M. na saída da aula em uma sexta feira e ela disse: “ Não vejo a hora que chegue segunda-feira para a aula de robótica”.

Outro fato interessante é que um dos alunos do grupo tem uma avaliação “negativa” por seu professor da sala de aula regular, negativa no sentido de falar demais atrapalhando os colegas, no entanto não observamos esse mesmo comportamento nas aulas de robótica, observamos sim que esse aluno é extremamente inteligente, por problemas de saúde faltou em

dois encontros e ainda assim se destacou nas atividades envolvendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas na programação.

Temos um aluno no grupo que tem baixa visão e temos a preocupação de deixá-lo o mais confortável possível ampliando seus materiais quando possível e utilizando teclado adaptado para seu conforto além da aquisição de lupa para melhor atendê-lo.

Durante a socialização dos projetos que foram muito interessantes a aluna Y não escrevia nada, questioneei-a algumas vezes e nada. Na hora da socialização ela apresentou que não havia conseguido escrever pois o problema elencado por ela é a “fome no mundo” e ela não saberia como acabar com esse problema. O aluno que possui baixa visão pensou em um robô capaz de transformar qualquer idioma em língua brasileira de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a proposta metodológica de robótica tem grande potencial para se trabalhar com crianças, no entanto fica claro que é necessário um professor que tenha apreço por esse tipo de trabalho bem como uma equipe escolar que valorize e invista no trabalho. Não há dúvidas do ganho para os alunos envolvidos inclusive alunos altamente dispersos em sala de aula se veem muito mais motivados e com a cooperação dos outros no trabalho em equipe, mudam o comportamento.

As questões de abstração para a resolução de problemas é evidente em trabalhos com programação principalmente no que se refere à primeira etapa de criação em blocos, pois os alunos precisam “diluir” suas propostas a fim de organizá-las em etapas para resolução.

Quanto ao erro, observamos que tanto na programação quanto na criação dos circuitos ou mesmo do robô os alunos o tratam com muita naturalidade percebendo-se como parceiros uns dos outros, e tem na figura do professor pesquisador apenas um parceiro mais experiente, que todos estão construindo e aprendendo juntos.

Outros alunos da Unidade escolar me procuraram pedindo para participar do projeto, inclusive questionando seus professores da sala regular por não estarem participando, por não ficarem sabendo. Aluno me perguntou “não vai começar outra turma logo, não vejo a hora” me senti muito triste de estarmos no final do ano e acreditar que não teríamos como atender a todos os interessados. No entanto isso mostra que é possível trabalhar de forma a motivar e enriquecer o aprendizado dos alunos de maneira lúdica sem estar preocupado com um conteúdo específico a medida que em uma proposta de trabalho como essa a multidisciplinariedade é evidente e o

mais importante não está no conteúdo, mas sim no processo de aprendizagem e nas habilidades e competências adquiridas.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, T. B. **A gestão educacional e as novas TICs aplicadas à educação.** Armário da Produção Acadêmica Docente, v. 4, n. 8, Páginas 1-14, Jan 2012.

SASSERON, Lúcia Helena. CARVALHO Anna Maria Pessoa de, **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.** 2011 Investigações em Ensino de Ciências – V16(1), pp. 59-77, 2011.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências.** Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 13,n. 3,p. 243-262, Dec. 2011.

TRIVELATO, Sílvia I. Frateschi. TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. **Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia.** Belo Horizonte, 2015. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte) 17 (spe) Nov 2015

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica.** 2017. (Tecnologias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2017.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** 2013. Lisboa : [s.n.], 2013. 161 p. 2013.

ABORDAGEM DE MISTURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Maria do Carmo¹, Andréia Francisco Afonso²

RESUMO

A Química no Ensino Fundamental ainda tem sido um grande desafio para os professores de Ciências. Duas de suas maiores preocupações são: lidar com os conceitos químicos nesta etapa de escolarização e utilizar metodologias que possibilitem relacioná-los com diferentes situações comuns ao seu cotidiano, afim de que o aluno desenvolva diferentes habilidades. Uma dessas habilidades está relacionada ao conceito de misturas, por meio da qual o estudante deve identifica-las na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição e classificação. Assim, propomos uma discussão sobre a abordagem do conceito Misturas no Ensino Fundamental, a partir dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático. Os resultados apontam que o referido objeto de conhecimento é apresentado com uma definição menos aprofundada e associado a exemplos e experimentos que podem ser realizados pelos estudantes em sala de aula.

Palavras-chave: ensino fundamental, química, misturas.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS QUÍMICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem dos conceitos químicos ao longo do Ensino Fundamental tem sido um grande desafio para os professores de Ciências. Muitos deles têm a sua formação inicial na área de Ciências Biológicas, o que pode causar certa insegurança no ensino aprofundado dos conceitos químicos. Segundo Voigt e Carlan (2020), essa insegurança pode ter origem no currículo dos cursos de Licenciatura em Biologia, uma vez que em sua pesquisa, os

[...] docentes afirmaram não terem cursado nenhuma disciplina obrigatória, nem terem participado de nenhum projeto (ensino, pesquisa ou extensão) ou realizado algum curso voltado a ensinar os conceitos químicos e físicos integrados aos conceitos biológicos de forma a prepará-los para trabalhar com tais conhecimentos no Ensino Fundamental (p. 392).

¹ Escola Municipal Engenheiro André Rebouças.

² Universidade Federal de Juiz de Fora.

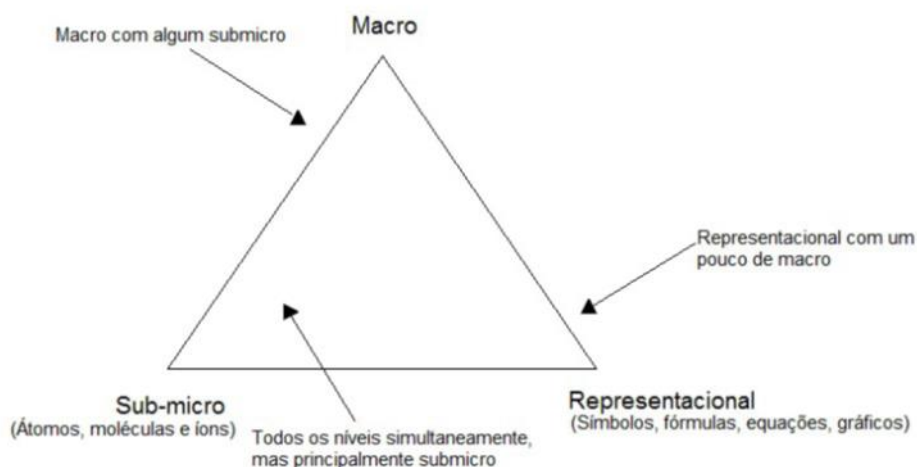
Nesse contexto, duas das maiores preocupações dos docentes ao abordar conceitos químicos são:

- Lidar com os conceitos nesta etapa de escolarização, no que tange a linguagem e a formação de modelos mentais necessários para a compreensão, uma vez que a Química trabalha no nível submicroscópico; e

- Utilizar metodologias que possibilitem relacionar o aprendizado com diferentes situações comuns ao seu cotidiano, a fim de que o aluno desenvolva habilidades necessárias a construção de seu conhecimento.

Os conceitos químicos são estudados no nível submicroscópico (dos átomos, moléculas, íons e estruturas), o que pode gerar dificuldades no processo de aprendizagem por parte estudantes, pois se faz necessária a construção de modelos mentais, que não são acessados pelos docentes para acompanhamento e auxílio durante as aulas. Esse nível, para Johnstone (2000), juntamente com outros dois o (macroscópico - que pode ser visto, tocado e cheirado) e o representacional – dos símbolos, fórmulas, equações, manipulações matemáticas e gráficos), estrutura o conhecimento químico. Vale ressaltar, que nenhum deles é mais importante que o outro, não havendo também sobreposição, pois os três níveis se complementam como está na Figura 1.

Figura 1. As dimensões do conhecimento Químico.



Fonte: Vezu; Cirino (2017, p. 34)

Já em relação a segunda preocupação, podemos inclusive afirmar ela que vai ao encontro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao orientar a elaborar dos currículos escolares para a área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental:

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2017, p. 321).

Sabemos que a Química é uma das ciências que nos permite explicar diferentes fenômenos que acontecem à nossa volta, e, portanto, está presente em nosso cotidiano nos ajudando a compreender e a buscar soluções para os diferentes desafios que se apresentam diariamente. Além disso, ela pode contribuir na formação dos estudantes da Educação Básica para que sejam protagonistas, críticos e capazes de discernirem as informações que lhes chegam a todo o momento. Para isso, a disciplina deve se integrar a outras como a Biologia e Física, que também integram a área de Ciências da natureza, por isso, a BNCC orienta que se rompa

[...] com uma certa estrutura de organização dos conhecimentos que geralmente acontece no Ensino Fundamental, a de apresentar, quase que isoladamente, conteúdos referentes à biologia, à química e à física, em diferentes anos escolares, sendo os conhecimentos mais específicos de física e de química restritos ao último ano. Esses conhecimentos articulados contribuem para diferentes leituras do mundo físico e social que as crianças podem fazer desde o início de sua escolaridade, de maneira que não se deve restringi-los aos últimos anos do Ensino Fundamental (MARCONDES, 2018, p. 6).

Diante da importância do estudo da Química, Brito (2014) afirma que a abordagem dos conceitos químicos, ainda no Ensino Fundamental, possibilita que os educandos sejam quimicamente alfabetizados. A BNCC, ao trazer uma proposta para a reestruturação dos currículos, aponta no direcionamento de que os conceitos químicos passam a ser trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, não mais somente no 9º ano, consolidando-se no Ensino Médio.

Identificamos que a Química está presente mais fortemente no eixo Matéria e Energia, que propõe “o estudo dos materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia” (BRASIL, 2017, p. 325). Entretanto, alguns conceitos podem ser mobilizados junto a outros objetos de conhecimento da Biologia e da Física, em uma perspectiva interdisciplinar.

Diante do exposto, esse trabalho tem como objetivos averiguar como os conceitos de misturas são abordados ao longo do Ensino Fundamental, fazendo uma análise da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e de livros didáticos de Ciências, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) em 2019 (anos finais do Ensino Fundamental) e 2020 (anos finais do Ensino Fundamental), destacando também diferentes estratégias que podem auxiliar a compreensão desse objeto de conhecimento e o processo de aprendizagem do estudante.

PERCURSO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS APROVADOS PELO PNLD DE 2020

Para seleção dos livros didáticos do 4º e 6º ano do Ensino Fundamental para serem analisados, buscamos no *site* do PNLD¹ – Guia Digital – os materiais que foram aprovados. Nesta busca, separamos dois, cujo critério se deu em função de serem eles utilizados em uma das escolas da rede municipal de Juiz de Fora – Minas Gerais – local de atuação de uma das autoras deste trabalho. São eles:

- ROCHA, Robson. **Aprender Juntos: Ciências no Ensino Fundamental**. 6 Ed. São Paulo: Edições SM, 2017.
- LOPES, Sônia; AUDINO, Jorge. **Inovar Ciências da Natureza 6º ano**. 1 Ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

No sumário de cada um dos livros, por meio do descritor misturas – localizamos os capítulos destinados a abordagem do objeto de conhecimento, para uma análise dos seguintes aspectos: definição do termo, linguagem utilizada, linguagem e propostas de atividades práticas.

MISTURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Na BNCC, os conceitos químicos no Ensino Fundamental, prioritariamente, estão inseridos na Unidade Temática Matéria e Energia, desde o 1º ano, pois “nos anos iniciais, as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o entorno” (BRASIL, 2017, p. 325). Entre esses fenômenos estão as misturas.

Para Russel (1994), uma mistura pode ser definida como duas ou mais substâncias fisicamente integradas, podendo ainda ser classificada como homogênea (apresenta uma única

¹ Disponível em <https://pnld.nees.ufal.br/> Acesso em 18 set. 2022.

fase) e heterogênea (apresenta duas ou mais fases). E “exemplificar os tipos de misturas com contextualização faz com que o estudante reflita sobre as misturas de substâncias presentes no cotidiano” (SANTANA; NUVEN; BRITO, 2022, p. 221).

Ainda de acordo com BNCC, o conceito Misturas é introduzido no 4º ano do Ensino Fundamental, tendo como habilidade associada a esse objeto de conhecimento: “(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição” (BRASIL, 2017, p. 339). Mas essas fases, dependendo da mistura (por exemplo, o leite), só podem ser observadas com o auxílio de um instrumento, como o microscópio.

Neste direcionamento, encontramos no livro de Rocha (2017), destinado para o 4º ano do Ensino Fundamental, a definição de mistura homogênea como aquela que possui a mesma aparência em toda sua extensão e mistura heterogênea, aquela que possui mais de uma aparência identificável, o que pode levar o estudante a construção de uma concepção alternativa criando obstáculos durante o processo de aprendizagem ao longo da escolarização.

Este é um fato a ser considerado uma vez que a BNCC propõe uma aprendizagem progressiva, em espiral, e o objeto de conhecimento Mistura, estudado no 4º ano do Ensino Fundamental, segue sendo ampliado no 6º ano. Pode ser que a intenção seja de facilitar a compreensão do estudante, trazendo um conceito mais resumido, mais amplo, em uma linguagem mais acessível às crianças que se encontram nessa etapa.

Entretanto, essa facilitação poderia ser dar a partir da exploração dos exemplos citados ao longo do capítulo: mistura homogênea: água com açúcar e água da torneira e misturas heterogêneas: água com areia e arroz com feijão.

Nestes exemplos usados pelo livro didático podemos perceber que houve a preocupação em utilizar materiais de fácil acesso e do cotidiano do estudante. Assim, o aluno pode associar a teoria à prática de forma de forma mais concreta, o que pode contribuir para sua compreensão em relação ao conteúdo abordado. O fato de adequar a linguagem ao nível de escolaridade e ao grau de compreensão do aluno vai ao encontro do que preceitua a BNCC, conforme citado anteriormente, uma aprendizagem progressiva, em espiral dos objetos do conhecimento.

Já no 6º ano do Ensino Fundamental, Misturas deverão ser abordadas para que o estudante desenvolva as seguintes habilidades:

(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).

(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).

(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros) (BRASIL, 2017, p.345)

A partir das habilidades anteriormente citadas, podemos afirmar que no 6º ano do Ensino Fundamental o estudo de Misturas avança, em relação ao 4º ano, ao propor a mobilização de outro conceito – transformações químicas – além de possibilitar ao estudante a identificação de métodos de separação de diferentes misturas. Alguns desses métodos são utilizados, ou observados, diariamente: catação, filtração, etc, sendo fundamental para que os estudantes “tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 343).

É importante destacar que a filtração vem associada às estações de tratamento de água, o que permite um diálogo com a Biologia, no que concerne aos cuidados com a saúde e a importância de termos acesso a água potável para consumo e realização de atividades cotidianas.

Lopes e Audino (2018), em sua obra para o 6º ano do Ensino Fundamental, trazem definições mais próximas a de Russel (1994), em relação às misturas homogênea e heterogênea, porém, ainda sem mencionar que esta última pode ter mais fases que não são observadas macroscopicamente. Para diferenciá-las, os autores propõem um experimento utilizando água, óleo e açúcar refinado. Consideramos ser uma experimentação simples, mas que propicia o manuseio pelo próprio estudante, uma vez que não oferece risco e não necessita da existência de um laboratório na escola.

Para Martins, Silva e Santos (2019), a experimentação oferece muitas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “a principal finalidade da experimentação é proporcionar a oportunidade de exercitar a mente do aluno, impulsionando-o a descobrir o desconhecido, não importando os recursos disponíveis” (p. 38). Além disso, Marcondes (2018) afirma que as atividades práticas “devem estar presentes na vivência escolar, para que seja

estimulada a curiosidade e os aprendizes desenvolvam maneiras de enfrentar problemas (p. 278).

A realização do experimento vai ao encontro da orientação da BNCC para um ensino de Ciências investigativo:

[...] o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 322).

Diante do exposto, é possível perceber a importância de os conceitos químicos serem abordados em todos níveis da Educação Básica para que o aluno desenvolva suas potencialidades de acordo com que lhe é apresentado em etapa de sua escolarização. Além disso, o uso de diferentes ferramentas e modalidades de abordagem dos conteúdos pode favorecer a compreensão em relação a esses conceitos. Neste sentido, Costa e colaboradores (2012) destacam a importância da atividade investigativa na construção do conhecimento e ainda ressalta, que neste tipo de atividade o estudante questiona, reflete e busca explicações sobre o assunto que lhe é apresentado. Gonçalves e Goi (2018) afirmam que trabalhar de forma experimental com os diferentes tipos de misturas, motiva o aluno a questionar, problematizar e encontrar soluções. Silva e Queiroz (2021) destacam a importância de um processo de ensino e aprendizagem no qual os alunos sejam motivados na busca pela construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Portanto, defendemos a abordagem dos conceitos químicos, em diálogo com os conceitos da Biologia e da Física, em todas as etapas de escolarização para fomentar nos alunos o interesse pelo conhecimento científico, entendendo que a Química está presente em seu cotidiano e que a apropriação desses conceitos pode lhes auxiliá-los nas demandas que se apresentam diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos conceitos químicos em todas as etapas de escolarização pode favorecer a compreensão desses conceitos ao longo da trajetória do estudante e potencializar o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento científico.

Além disso, vale ressaltar que as diferentes formas de abordar os conteúdos da Química pode influenciar no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, é significativo utilizar estratégias que oportunize ao aluno questionar, refletir, discutir e buscar explicações sobre o assunto em questão e desta forma, avançar na construção dos conceitos químicos. E portanto, defendemos que a experimentação sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos e tão pouco dos conceitos químicos abordados ao logo do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2017.

BRITO, Solange Cardoso. **A Importância de se trabalhar conteúdos de Química no Ensino Fundamental**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

COSTA, Fábila Fernandes Pinheiro; SOUSA, Inaiara; MACEDO, Maria Erisfagna Ribeiro; OLIVEIRA, Patrícia Silva; BEZERRA, Georgia Suely; AMORIM, Delza Cristina Guedes. O ensino de misturas através da problematização experimental em sala de aula. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2012, Palmas, Tocantins. **VII CONNEPI**. 2012.

GONÇALVES, Raquel p. Neves; GOI, Mara Elisângela. A Experimentação investigativa no Ensino de Ciências na Educação Básica. **Revista Debates em Ensino de Química**, v.4, n.2, p. 207-221, 2018.

JOHNSTONE, A. H. Teaching of chemistry – Logical or Psychological. **Chemistry Education: Research and Practice in Europe**, v.1, n.1, p.9-15, 2000.

LOPES, Sônia; AUDINO, Jorge. **Inovar Ciências da Natureza 6º ano**. 1 Ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018.

MARTINS, Adriana Martini; SILVA, Deusilene Moreira da; SANTOS, Marllucy Pereira. Percepções de alunos e professores sobre as aulas práticas de ciências em escolas estaduais de Formosa (GO). **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 3, p. 37-51, 2019.

PERUZZO, Francisco Miragaia; CANTO, Eduardo Leite. **Química na abordagem do cotidiano**. 4 Ed., São Paulo: Moderna, 2010.

ROCHA, Robson. **Aprender Juntos: Ciências no Ensino Fundamental**. 6 Ed. São Paulo: Edições SM, 2017.

RUSSEL, John B. **Química Geral**: tradução e revisão técnica Márcia Guekezian et al., 2 Ed.,

São Paulo: Makron Books, 1994.

SANTANA, Iara Dias de; NUVEN, Dianne Michelle Alves da Silva; BRITO, Darlan Quinta de. Misturação: Uma atividade investigativa sobre misturas de substâncias no Ensino Fundamental. **Physicae Organum**, v. 8, n. 1, p. 217-232, 2022.

SILVA, Balestiero; QUEIROZ, Saete Linhares. História em quadrinhos como fio condutor na promoção da argumentação de Licenciandos em Química. **Química Nova na Escola**, v.43, n.1, p. 1-15, 2021.

VEZÚL, Caroline Oleinik; CIRINO, Marcelo Maia. Utilização e avaliação de recursos digitais na elaboração conceitual sobre solubilidade de sais. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas, Londrina**, v. 38, n. 1, p. 31-42, 2017.

VOIGT, Priscila Krüger; CARLAN, Francele de Abreu. A prática pedagógica de professores de Ciências: investigação com o 9º ano do Ensino Fundamental na cidade de Canguçu – RS. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 2, p. 386-405, 2020.

O CORPO E A VOZ COMO ESPAÇO DE DISPUTAS DA PRODUÇÃO/DISSEMINAÇÃO DE SABERES

Ana Maria Urquiza de Oliveira¹

RESUMO

A pesquisa analisa obras de autoras negras de países colonizados. Embasados em Cevalco (2003), Cândido (1995), defendemos formas de resistência à cultura, à literatura hegemônica que exclui as produções das diferenças desconsiderando a heterogeneidade. A Sociolinguística (BAGNO, 2020; MENDES, 2018), o campo político-ideológico (FOUCAULT 2008; FREIRE, 1978), lugar de fala (RIBEIRO, 2019), antirracismo (GONZALES, 1984) sustentam pesquisas que ressaltam e reconheçam vozes, usos e estilos linguísticos das minorias para propiciar reflexões sobre relações de poder que se estabelecem no uso da linguagem. Questionamos por que só uma pequena parcela da população tem direito à produção e disseminação do saber e qual o lugar social que a literatura negra ocupa na escola. A necrolinguagem (LAGARES, 2021) priva o direito ao diferente, impossibilitando a diversidade de falar/escrever (HOOKS, 2021). As autoras tomam o lugar de fala com discursos antirracistas marcando a identidade de seu povo, representando e defendendo costumes, cultura e linguagem.

Palavras-chave: Usos e estilos linguísticos, Literatura Negra, Necrolinguagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho visa questionar quem tem o poder de produzir e disseminar conhecimento escrito na sociedade, enfatizando a importância de se buscar espaços e lugares para a produção e circulação de saberes pelas culturas diferentes daquela que representa a classe dominante. Observamos obras de mulheres negras de países colonizados por Portugal para identificar que lugar estas ocupam na sociedade, já que por direito ou mérito o lugar da escrita é ocupado por representantes da hegemonia.

Lutamos por espaços na escola e na universidade para a literatura das minorias. No cenário neoliberal em que vivemos, autoras pobres e negras não podem escrever/serem lidas nos espaços acadêmicos, raro poucas exceções. Analisamos os usos e estilos linguísticos nos discursos de autoras negras que tomam o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) com discursos antirracistas dando voz ao empoderamento pela escrita (FOUCAULT, 2008). A relação econômica de base escravista ainda existente nestes países como constitutiva do Estado

¹ Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação (FEUSP)

(MBEMBE, 2018) tem nas favelas a morte mais presente no corpo negro banalizado, objetificado (MOTA&BORISOW, 2021).

Nesse sentido, questionamos quem determina o que é certo e como saber em que consistem as diferenças se não houver pesquisa (ROSA, 2022). O discurso da cultura da minoria, o de um pequeno número de eleitos que detêm o valor cultural ainda pode ser escutado em certas posições contemporâneas (CEVASCO, 2003). É preciso efetivar o direito das minorias “[...] à arte e à literatura.” (CÂNDIDO, 1995, p.176).

O DISCURSO DE MULHERES NEGRAS COMO IDENTIDADE REPRESENTATIVA DO COLETIVO CONTRA A INTERDIÇÃO HEGEMÔNICA

Os processos históricos de controle dos sentidos (FOUCAULT) definem os lugares na produção do saber relacionada a um desejo de poder. O controle linguístico prioriza a unidade (uso padrão); o cultural, a origem (o padrão hegemônico europeu); o político, a ideologia da supremacia elitista. Na busca pela cidadania, mulheres negras de países colonizados confrontam esse controle através do escufalar. Desse modo, analisamos as condições sociais, políticas, econômicas e ideológicas que condicionam a produção e a distribuição de discursos de mulheres negras.

O século atual tem um cenário político autoritário que retoma traços da ditadura, impossibilitando a tomada de posição de corpos e vozes que não pertencem ao grupo dominante política e economicamente. Ao examinar tais questões, pensamos na identidade narrativa, pois a literatura negra tem a função de marcar a identidade de seu povo na sociedade representando e defendendo seus costumes, sua cultura e sua linguagem (GONZALES, 1984). As marcas da colonização são fortes no racismo e na opressão linguística, cultural e literária. A elite detentora do controle interdita a heterogeneidade. Na visão do europeu sobre as diferenças, são nítidos usos linguísticos da colonização. Rosa (2022) destaca termos que apontam atributos colonizadores, como silvícola (por habitar a selva), gentio (por não ser cristão), bárbaro (pelo fato de não falar português), negro (pela condição servil).

A escravidão do negro é algo em comum a um grupo e causa dor; ao grupo opressor, no entanto, é algo bom, dá lucro. Chauí (2011) questiona se os corpos considerados diferentes são patologias, defeituosos, máquinas imperfeitas, inaptos, seres incapazes, anormalidades – como assim vê a hegemonia. Indaga se nos deslocamentos, a passagem do corpo deve ser do normal para anormal ou para as diversidades. A autora alerta para a luta contra o corpo diferente

manipulado como objeto de controle do grupo dominante econômica e politicamente. Destacamos em nosso estudo, o corpo e a voz da mulher negra. Os discursos das autoras pesquisadas (Conceição Evaristo, Chimamanda Adichie, Paulina Chiziane) trazem na escrita o grito contra a opressão cultural, linguística e literária. Abaixo, trechos que mostram a mulher como objeto da sociedade, dos homens:

Chimamanda:

A senhora perdoa, os homens são assim mesmo, (2017, p.42); Eu ficava atônita de ver Amaka fazendo aquilo, abrindo a boca e deixando as palavras jorrar com tanta facilidade. (ibidem, p.108); Eu só estava dando uma sugestão, você é que decide. (ibidem, p.117); você baixa a voz quando fala, você sussurra. (ibidem, p.127); trazia amostras para Mama ver, ela escolhia algumas e mostrava para Papa para que ele pudesse tomar a decisão final. (ibidem, p.204).

Paulina:

Oh, cruel destino o de uma mulher. Outras bocas beberão da tua fonte. Outros olhos irão odiar o teu sorriso, Sarnau, em breve partirás para a escravatura. (2003, p.23); Se ele trouxe uma amante só para conversar, recebe-o com um sorriso, prepara a cama para que os dois durmam, aqueça a água com que se irão estimular depois do repouso, o homem, Sarnau, não foi feito para uma só mulher. (ibidem, p.28); Vera, não gosto de te ouvir falar em política, fala apenas de Deus e de nossos filhos. (2000, p.18); Vamos, desperta, resiste, luta. Se tu caís, quem irá socorrer Clemente? Mulher é o centro da força. (ibidem, p.54); Tu vives pelos teus filhos, não podes cair, Vera! (ibidem, p.55). Enviou-me uma bofetada impiedosa que fez saltar um dente... A bofetada que te dei foi só uma disciplina para aprenderes a não fazer ciúmes. (2003, p.38).

Conceição:

Halima foi embarcada em um negreiro rumo ao Brasil. Ao ser desembarcada, apesar de sua magreza foi logo posta à venda. (2017a, p.49); Discutiu, argumentou que era homem. E homem tinha de ir lá! Homem não era igual a mulher! Homem vai ou endoida! Sobe pra cabeça! (2018, p.18); Maria-Velha e Joana encontraram no fogão, no tanque e nas casas de patroas modos de sobrevivência. (2018, p.87); os homens da casa-grande eram donos dos corpos das mulheres da senzala. (2020, p.112); Corriam atrás das mocinhas negras, assim como os donos de escravos tomavam o corpo das mulheres escravas e de suas filhas. (ibidem, p.137); Duzu trabalhava muito. Ajudava na lavagem e na passagem da roupa. Era ela também quem fazia a limpeza dos quartos. (2021, p.32)

Refletindo a respeito das questões apontadas acima, enfatizamos que a escravidão é pautada no medo. No ato de resistir, corpos escravizados, temem o soberano, o opressor.

Contudo, há o movimento da indignação (por saber-se injustiçado) que: “se transforma em ódio a alguém que fez mal a outro, indignação comum ou indignação da maioria em face do poder soberano” (BRAGA, 2018). O medo do soberano e a indignação – são marcados linguisticamente nos discursos de protesto ao racismo e à opressão social. Perguntamo-nos, pois, até que ponto a sociedade oprimida (FREIRE, 1978) tem esperança para vencer o medo e construir modos novos de viver. As autoras negras respondem: existindo, escrefalando, resistindo.

Partindo desse raciocínio, e trazendo Espinosa para a discussão, numa democracia, o povo é aquele que pode e deve agir com o Estado em prol do bem comum, logo, grupos minoritários representam e defendem causas que lhes são comuns. Hooks (2019) defende que mulheres negras precisam sentir um senso de unidade. Em se tratando de demarcação de corpos e disseminação de saber, Ribeiro (2019, p.14) postula que “não é realista esperar que um grupo racial domine toda a produção do saber e seja a única referência estética”. A luta do movimento negro é legítima e necessária. De fato, a luta nada mais é do que a “briga” por algo que é seu por direito, a existência, a vida!

Nesse movimento, o espaço que lhes é negado – o da produção de conhecimento, é ocupado na resistência, aliás, conforme Ribeiro (2019), discutir o *locus* social permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Essa tomada de voz é sofrida, causa dor, “escrever é uma maneira de sangrar” (EVARISTO). É para fortes. A colonização vê o negro como indivíduo subalterno, subumano, tratado como se não falasse (MBEMBE, 2016). É crucial vê o negro sob dois referenciais: o da colônia e o da resistência. Há dois vieses de discursos, o que a história oficial diz e o da resistência onde o negro fala, luta e, a despeito do discurso colonial, pensa.

USOS E ESTILOS LINGUÍSTICOS DA (DES) OBEDIÊNCIA NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADE

A polarização linguística escancara a divisão conforme a distribuição de renda. Os usos da língua na sociedade são marcados de forma polarizada, principalmente quando se trata da escrita (BAGNO, 2019). Nesse jogo, tem legitimidade do dizer um seletivo grupo em detrimento do restante da população que não é autorizada a dizer. Em contraposição a esta polarização, vamos averiguar o estilo e os usos linguísticos dos textos com o fito de encontrar ideologias, recorrências semânticas que marcam a relação de opressão dos mais fracos e seu silenciamento. Portanto, a região de moradia das autoras – marca de classe social – pode ter influência no uso

das palavras (MENDES, 2018) – campo semântico, ideológico, vindo ao encontro do que propõe Foucault (2008) quanto à disseminação do saber através da escrita na sociedade.

A língua produz discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam um mesmo sistema linguístico (BAGNO, 2019). Assim, o pertencimento a um grupo social, aqui proposto como universo discursivo, pode ser revelado por meio de questões sociais, culturais, político-ideológicas e linguísticas. Pensamos que as autoras compartilham o mesmo grupo, o de mulheres negras, vítimas de injustiças sociais. Essa inferência tem base no fato de que há nesses escritos o *locus* da periferia e do discurso da desobediência, antirracista. Elas não obedecem aos ditames da sociedade dominante que as objetifica, antes, tornam-se sujeitos por meio do uso da língua na modalidade escrita, tomando um espaço que não lhes é dado legitimadamente.

Lucchesi (2008), enfatiza a colonização do índio e do negro brasileiro através do uso da língua imposta pelo colonizador. Passados mais de cinco séculos, é inadmissível a permanência de atos elitistas de preconceito linguístico, cultural e literário. Apesar da existência de embates, movimentos de resistência, a hegemonia regida por interesses econômicos interdita os dizeres das minorias, propaga o racismo e a discriminação cultural e literária representativa de grupos minoritários. A variação está na história social da própria língua. Todos nós temos impressões e fazemos avaliações acerca de usos linguísticos e, sim, muitas delas são preconceituosas (BAGNO); ao sociolinguista, contudo, cabe descrever e explicar os significados sociais correlatos a certos usos linguísticos (MENDES). Os usos podem caracterizar o estilo que é um caracterizador de um indivíduo, mas também o indicador de uma afiliação social.

A análise permite observar que Conceição hoje escreve de outro lugar, tem escrita acadêmica, mas tem origem na favela. Logo, o estilo é visto como marca de identidade (MENDES, 2018). Conceição, Chimamanda e Paulina ocupam o lugar da escrita acadêmica, porém têm em seus discursos a semântica da colonização, da opressão, do racismo e das injustiças sociais. Nessa esteira Fiorin (2018) defende que a recorrência de traços linguísticos de expressão e de conteúdo criam uma imagem do falante, o estilo. Todo falante/escritor tem um estilo, não apenas escritores renomados.

Em vista disso, os usos e estilos linguísticos podem ser entendidos à luz dos estudos da variação, para Bagno (2019), o espaço em que a língua varia é o espaço geográfico propriamente dito, mas também o espaço social. A mudança se processa no decorrer do tempo. Conforme Mendes (2018), as atitudes linguísticas não estão delimitadas apenas por fronteiras geográficas, mas também por fronteiras sociais. Apesar de trabalharmos com o texto escrito,

há marcas do estilo individual de cada autora em seus discursos, talvez porque elas se utilizam da tomada de voz por meio da escrita para gritar contra as injustiças, o que denominamos aqui de escrefalar. Com a Sociolinguística (MENDES, 2018) que se ocupa em desvendar como a heterogeneidade – a variação se organiza, observamos o estilo na escrita das autoras.

Em Conceição a semântica é representada nos usos linguísticos que remetem à escravidão, ao racismo, à opressão da mulher negra e, principalmente, ao lugar de fala que lhe é negado:

Escravizada como brinquedo das crianças da casa-grande, como corpo para o trabalho, para o prazer e para a reprodução de nossos corpos escravos (2017a, p.50); Já vivi favela e mais favela, já vivi debaixo de pontes, viadutos. (2018, p.20); O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. (ibidem, p.42); Alguns sabiam da Lei, um velho argumentou que quem fazia a lei eram os fortes. (ibidem, p.92).

O mesmo estilo caracterizado pela semântica da luta contra a colonização e o racismo é presente nas obras de Chimamanda – que rompe as barreiras do autoritarismo e dissemina a cruel realidade da mulher nigeriana, sendo a negra e pobre a mais oprimida, retrata também a objetificação da mulher que não tem vida própria:

E quando é que nós vamos protestar? Quando nós vamos protestar? (2017, p.235); Os nigerianos foram criados para achar que as mulheres são inerentemente culpadas. E elas cresceram esperando tão pouco dos homens que a ideia de vê-los como criaturas selvagens, sem autocontrole, é de certa forma aceitável.(2014, p. 40); Tem gente que diz que a mulher é subordinada ao homem porque isso faz parte da nossa cultura. Mas a cultura está sempre em transformação. (ibidem, p.56) Não tenho direito a voz. Porque sou mulher. (ibidem, p.57); patroa e empregada, ambas nigerianas, se tornam iguais, pois não há convivência com americanos (2021, p.37).

A moçambicana Paulina, em seu estilo deixa claro que a língua é elemento de poder político – o português, para ela, é luta política por espaço. Seu discurso subverte a ordem patriarcal, ao ocupar espaços acadêmicos, subverte a ordem machista com usos linguísticos de uma semântica que mostra as relações de poder, a dor, o sofrimento, a pobreza, a ideologia dominante, a liberdade como impossível para a mulher e o regime ditatorial de Portugal:

De que serve um diploma, dizem elas, se não é possível arrumar um emprego depois de se formar? (2010, p.83); a língua e crença dos portugueses são impostas aos africanos (ibidem, p.37); Pode até ser um velho, o que as mulheres precisam é de alguém que lhes garanta protecção e alimento.(ibidem, p. 44) ;— Mas quem te pediu opinião, moça? Enlouqueceste? Aqui quem decide sou eu, sou o chefe da família, não sou? (ibidem, p. 52); a mulher é a causa de todos os males

do mundo... é por elas que os homens perdem a razão. (ibidem, p 56); — Destino de preto é coisa preta — diz um dos homens. — É verdade, sim — concorda o outro —, nascemos para sofrer, somos carvão para a fogueira consumir, gente de terceira categoria. (ibidem, p 119); greve é a luta secular da escravatura contra a opressão dos servos contra os senhores (2000, p.32).

A opressão do diferente na sociedade – demarcado para morrer (MBEMBE) provoca a resistência de grupos que se veem injustiçados e apagados e se unem em prol da luta pela defesa de seus direitos de ser, viver. Temos visto nos discursos destas mulheres a crítica ao trabalho capital que consome a vida de corpos negros objetos tirando-lhes o lugar de sujeito de direito. Diante do questionamento – que autonomia tem o pobre, o negro, as minorias no sistema capitalista, na política de dominação, – elas lutam e buscam seus direitos na produção e circulação de saber que lhes é negado em determinados espaços. Apesar da histórica luta ao longo dos séculos pelos direitos das minorias, os corpos das mulheres negras e pobres ainda são animalizados pelo neoliberalismo. Entendemos que elas, assim como Hooks (2019) não podem deter as palavras diante do silêncio imposto, da fala reprimida. O epistemicídio fala do apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos (RIBEIRO, 2017). Chimamanda (2017, p.231) alerta para a importância de “acrescentar história africana ao currículo. Conceição:

Se para algumas mulheres o ato de escrever está imbuído de um sentido político, enquanto afirmação de autoria de mulheres diante da grande presença de escritores homens liderando numericamente o campo de publicações literárias, para outras, esse sentido é redobrado. (2017b, pp.7, 8)

A identidade cultural do povo negro tem sido privada de se expandir. Na história do fenômeno de favelização como responsável pela violência entre a população, o Estado diz à sociedade que aquela gente – pobre e negra, é violenta, degenerada e doente (MOTA&BORYSOW, 2021). A esse respeito, Ribeiro (2019) menciona a Lei de Vadiagem, que perseguia quem estivesse na rua sem uma ocupação clara justamente numa época de alta taxa de desemprego entre homens negros. Deste modo, os padrões hegemônicos de degeneração racial poderiam incorrer na pura e simples aceitação de teorias sobre a inferioridade do negro (STEPAN, 2005).

CONSIDERAÇÕES

As vozes dessas mulheres não são hegemônicas – a hegemonia na literatura, na disseminação do saber vê o negro como incapaz de pensar e de contribuir com o conhecimento. Antes do século XIX o corpo e a subjetividade feminina não eram reconhecidos como sujeitos políticos. Refletimos sobre quais padrões são aceitáveis na sociedade da limitação do corpo e que corpo pode ser/falar/escrever/existir. O Estado de exceção e a base normativa do direito de matar é presente nas favelas e becos (MBEMBE, 2016). Por isso a grande importância da união de grupos minoritários pela efetivação de seus direitos, de propostas coletivas de grupos unidos, em prol de um bem comum, que faça a luta acontecer.

A contrapalavra ao silenciamento imposto pela cultura dominante, o eu empoderado na coragem feita na dor, vozes que representam massas oprimidas demonstram que nos estudos da língua e no uso da linguagem é possível vê a banalidade da vida, a diferente da hegemonia. A resistência aos padrões impostos pelo sistema dominante em defesa do respeito às variações linguísticas pertencentes à heterogeneidade cultural é tema das autoras. Temos um estudo que preza pela heterogeneidade da língua viva que é e que se modifica segundo as necessidades de seus falantes.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C.N. **Hibisco roxo**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 18ª reimpressão.
- _____. **No seu pescoço** – trad. Júlia Romeu, companhia das Letras, São Paulo, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Objeto língua** - inéditos e revisitados. Parábola, São Paulo, 2019.
- BRAGA, L.C.M. **Indignação, Política e Direito em Espinosa**. Quaestio Iuris. vol.11, nº.02, Rio de Janeiro, 2018.p.1037-1051. In: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31380>
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHAUÍ, M. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHIZIANE, P. **Ventos do apocalipse**. Maputo: Ndjira 3ª ed., 2010.
- _____. **Baladas de amor ao vento**. 2ªed. Lisboa: Editorial Caminho SA, 2003.

- _____. **O sétimo juramento.** Lisboa: Editorial Caminho AS, 2000.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7ªed. 3ª reimpressão. Trad. De Luiz Felipe Barreta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres.** São Paulo: Malé, 2020.
- _____. **Becos de memória.** Rio de Janeiro: Pallas editora, 2018.
- _____. **Histórias de leves enganos e parecenças,** Rio de Janeiro, Malê, 5ª ed., 2017a.
- _____. **Ponciá Vicêncio.** Rio de Janeiro: Pallas editora, 3ªed., 2017b.
- _____. **Olhos D`agua.** 1ª ed. 15ª reimpressão. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p.223-244.
- HOOKS, B. **Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra.** Trad. Cátia Bocaiuva M. 1ª reimpressão. São Paulo: Elefante, 2021.
- LAGARES, Xoán. **Necrolinguagem.** Breve apontamento glotopolítico. In: https://parabolablog.com.br/index.php/blogs/necrolinguagembreveapontamento_glotopolitico?fbclid=IwAR08llfhK08AuXmoPW-DZR-1F81963cDC6iatASfWyc-QsHmLHsRshPb1M. Acesso em: 14/10/21.
- LUCCHESI, D. **Africanos, crioulos e a língua portuguesa.** História social da língua nacional. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, pp.151-180.
- MBEMBE, A. **Necropolítica.** N – 1 edições. 2016.
- MENDES, Ronald Beline. **Língua e variação.** In: FIORIN, José Luiz (Org.) et al. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2018.
- MOTA, A. e BORYSOW, I.C. **Quanto valem esses corpos?** Moradia, pobreza e pandemia na cidade de São Paulo In Revista NUPEM . 13 n. 29, 2021.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- _____. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- ROSA, M. C. **Uma viagem com a Linguística.** Rio de Janeiro, 2022[prelo].
- STEPAN, N. **A hora da eugenia:** Raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro, 2005.

ESCOLA, FAMÍLIA E A COMUNIDADE: O TRIPÉ PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ana Mirta Alves Araújo¹, Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²

RESUMO

A relação escola, família e comunidade tem se apresentado como fator importante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem recebendo especial atenção os estudos que se dedicam a entender a forma como tem se dado essa relação para que promova os benefícios esperados. O artigo aborda duas mediações pedagógicas específicas da Pedagogia da Alternância, o Plano de Estudo e o Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC), adotadas pela Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frágoso no município de Independência, Estado do Ceará que exercem papel fundamental na integração escola, família e comunidade. O objetivo é descrever como essas duas mediações fortalecem o papel da família e da comunidade no processo de formação dos estudantes, e o papel da escola na transformação do meio, na realização de uma proposta de educação libertadora.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância, mediações pedagógicas, plano de estudo, projeto de vida da família camponesa.

INTRODUÇÃO

A escola e a família são importantes instituições educativas no processo de socialização do ser humano, sendo uma parceria apontada como um fator decisivo para o sucesso escolar ou insucesso (quando a parceria não se estabelece) de crianças e jovens. Com ações específicas e diferenciadas, se esta relação entre ambas se dar de forma complementar, apresenta resultados positivos e transformadores na vida dos envolvidos.

A Pedagogia da Alternância pauta o processo pedagógico no tripé Escola/Família/Comunidade, sendo a partilha do poder educativo um dos seus princípios fundantes (GIMONET, 2007). Partindo da premissa de que o conhecimento não está apenas na escola, e reconhecendo o meio socioprofissional do(a) educando(a) como ambiente educativo, constitui-se uma rede de coformadores: pais, agricultores camponeses, líderes comunitários,

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

monitores e o próprio educando, sem os quais não é possível que a alternância real ou integrativa se efetive com sucesso.

É essa partilha do poder educativo que caracteriza a alternância como a “pedagogia da parceria, da colaboração, da cooperação, da partilha” (GIMONET, CALVÓ, 2013, p. 56), fazendo importante contraponto a lógica da competitividade e do individualismo, incorporadas e disseminadas dentro das escolas no seu papel de acomodação a lógica do capital.

As mediações pedagógicas da Alternância se colocam como ferramentas essenciais para a integração escola e família. É o que indica a pesquisa realizada na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, na cidade de Independência, CE, lócus da pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará – Campus Fortaleza (ARAÚJO, 2021).

O presente trabalho se propõe a descrever duas mediações pedagógicas da Alternância utilizadas no processo pedagógico da alternância na escola pesquisada no tocante ao seu fluxo contínuo entre a escola e a família, legitimando sua importância na integração da escola, família e comunidade, que confirma a afirmação de Gimonet (2007), que a efetividade da alternância real ou integrativa é condicionada a utilização de mediações pedagógicas apropriadas, do contrário, “a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva” (p. 28).

1. AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EFA DOM FRAGOSO

Antes de adentrar nas mediações pedagógicas da alternância é importante compreender que uma Escola que assume a Alternância como metodologia, desenvolve seu processo pedagógico em tempos alternados na escola e na família/comunidade. O ano letivo na EFA Dom Fragoso corresponde a 20 sessões, sendo 10 na escola e 10 na família. A sessão escolar e familiar são contínuas, de modo que, a alteração do ambiente não causa rupturas ou pausas no processo de construção da aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico da instituição explicita uma relação de interdependência entre a escola e a família/comunidade, e indica que estes são “determinantes” para o bom funcionamento da alternância, à medida que, a família e a comunidade assumem o papel de agentes educativos junto ao(a) educando(a): “a aquisição dos conhecimentos é feita de forma

crítica e participativa, cooperativa, numa conjugação de vários parceiros: pais, monitores, os próprios educandos como principais sujeitos, comunidades, famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins” (AEFAI, 2019, p. 10).

Gimonet (2007) e Begnami (2019) ao discorrerem sobre a dinâmica da alternância reconhecem o papel das mediações pedagógicas na articulação dos espaços escola-família-comunidade, explicitando que cada mediação assume uma função específica no processo pedagógico, e que estas só têm sentido enquanto meios para que a formação alternada consiga desenvolver as finalidades educativas intencionadas.

Embora apareçam outras mediações no desenvolvimento do processo pedagógico da EFA Dom Fragoso tais como: visita às famílias, caderno da realidade, caderno de acompanhamento da alternância, Plano de Estudo, PVFC e atividade de retorno, a pesquisa realizada indica o Plano de Estudo (PE) e o Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC) como as mediações pedagógicas chaves para o estabelecimento da relação escola, família e comunidade.

1.1 PLANO DE ESTUDO (PE) NA EFA DOM FRAGOSO

O Plano de Estudo (PE) na EFA Dom Fragoso é a mediação pedagógica que orienta toda a ação educativa, através de temas que abordam os vários aspectos da realidade do jovem: social, político, cultural/religioso, físico/natural, econômico, a partir de dois eixos: família e comunidade na produção do bem viver e convivência com o semiárido. Sua construção se inicia com a pesquisa que o(a) educando(a) aplica junto à sua família, e a outras nove (09) famílias da comunidade no percurso dos três anos do Ensino Médio.

É por meio do Plano de Estudo (PE), que o educando traça o diagnóstico da família e da comunidade, apontando potencialidades e fragilidades que serão consideradas no trabalho pedagógico e que permite ao jovem articular os saberes pessoais, de sua família e do seu meio socioprofissional com os saberes tecnocientíficos (KUENZER, LIMA, 2013).

A figura 1 é representativa do papel do PE na integração escola, família e comunidade. Cada tema do PE é desenvolvido em quatro sessões, constituindo uma unidade de formação, onde o elo que se estabelece entre a escola, a família e a comunidade, propicia a superação de outras dicotomias como teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual. Ademais, o PE envolve o educando, sua família e a comunidade pesquisada em todas as etapas.

Figura 1: Sequência de uma unidade de formação



Fonte: Gimonet, 2007; AEFAI, 2019. Adaptado.

Desse modo, a família e a comunidade participam diretamente do processo pedagógico da escola, assumindo o papel de objeto de estudo fornecendo dados importantes para a construção de conhecimentos e também se colocando como o espaço de práxis. Visto que, a partir do PE são realizadas as atividades de retorno ou de replicabilidade do conhecimento construído no decorrer da pesquisa. Essas atividades se configuram como intervenção por meio da realização de atividades práticas junto a família e a comunidade do(a) educando(a), como fechamento do ciclo de estudos daquela temática. Estas atividades podem estar ligadas aos setores econômicos, sociais, culturais, ecológicos etc. (FROSSARD, 2017; PPP da EFA Dom Fragoso, 2019).

A família e a comunidade adquirem grande importância no processo de formação, à medida que o aprendizado se inicia com a compreensão da realidade em que vive o(a) educando(a), para depois ampliar-se para níveis mais complexos, de modo que este/esta torna-se capaz de proceder análises das mais diversas situações com as quais irá se deparar, sempre na perspectiva de desvelar a realidade para transformá-la. O movimento contínuo de socialização dos problemas que surgem, das possíveis soluções a estes problemas, das experiências e práticas de outras pessoas a quem buscam, transforma o seu jeito de aprender e de agir na comunidade, na sociedade (ARAÚJO, 2021).

1.2 PROJETO DE VIDA DA FAMÍLIA CAMPONESA (PVFC) NA EFA DOM FRAGOSO

O PVFC é uma mediação pedagógica específica da EFA Dom Fragoso equiparada ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ), mediação pedagógica adotada nas Escolas Famílias

Agrícolas que ofertam o Ensino Médio Integrado profissionalizante, cuja função é sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária, além dos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional (MEPES, 2018).

Na EFA Dom Frágoso, o PVFC mantém essa característica da sistematização e de culminância de um processo formativo onde se entrelaçaram as dimensões de escolarização, de socioprofissionalização e de vida, possibilitando ao(a) educando(a) a elaboração e execução de uma proposta de sustentabilidade para si, para sua família e para o meio (ARAÚJO, 2021).

Pela importância do PVFC dentro da proposta de formação da EFA Dom Frágoso, foi criada uma unidade curricular com o mesmo nome cujas aulas são destinadas para a partilha e socialização das experiências de cada educando no processo de construção do projeto, para aprofundamento dos conceitos necessários à implementação dos espaços de produção na propriedade familiar, e ainda para orientações à sistematização das atividades desenvolvidas, que constituirá o documento final a ser apresentado a uma banca composta por profissionais da área para apreciação e aprovação, atendendo às normas científicas, no final do 3º ano (ARAÚJO, LIMA, 2021).

A participação das famílias é uma das principais características do projeto de vida do(a) jovem nas EFAs. É esperado que a família possa assumir juntamente com o educando a implementação do seu projeto e a sua continuidade, mesmo que o jovem se encaminhe para o mercado de trabalho (FROSSARD, 2017). De fato, na EFA Dom Frágoso o PVFC é construído com o envolvimento de toda a família, é assumido na prática, por todos os membros, e não apenas pelo(a) educando(a), fortalecendo as relações de cooperação, contrapondo-se a concepção de projeto de vida pautada apenas no desenvolvimento de competências direcionado à escolha profissional que tem como base o mercado de trabalho, pois, levam a projetos de vida limitados cuja responsabilidade é apenas do(a) próprio(a) jovem (MACHADO et al, 2021).

O PVFC estabelece uma relação de interdependência com o PE. Afinal, é por meio do estudo temático que o(a) estudante compreende a sua condição dentro de um contexto social, cultural e histórico, que tem influência direta sobre sua vida e suas escolhas, e conseqüentemente, no processo de construção do seu projeto de vida como possibilidade de transformação da realidade em que está inserido(a). Os dados coletados na pesquisa possibilitam a reflexão do meio socioprofissional, unindo teoria e prática por meio de

intervenções concretas que este vai realizando nas atividades produtivas da família, de modo a aproveitar as potencialidades já existentes na propriedade e na comunidade (ARAÚJO, LIMA, 2021).

Outra mediação pedagógica fundamental no processo de construção do PVFC e que fortalece a relação escola, família e comunidade são as visitas realizadas no decorrer dos três anos do Ensino Médio. A EFA Dom Fragoso vai ao encontro das famílias e da comunidade onde residem os(as) estudantes, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do(a) jovem, e oportunamente também intervir “na busca de soluções para os desafios técnicos que as famílias e a comunidade enfrentam” (KUENZER, LIMA, 2013, p. 529).

Segundo Gimonet (2007), esse encontro da escola com a família e a comunidade representa um momento de crescimento para ambos, visto que, oportuniza a escola entrar em contato com outro ambiente cultural e também aprender com ele. Não se trata apenas de conhecer a situação familiar do(a) estudante, a sua inserção nas atividades produtivas da família, as potencialidades e limites do espaço de produção familiar, mas de um momento em que os conhecimentos são articulados com as realidades de vida produzindo novos saberes.

As experiências de outras famílias da própria comunidade do(a) estudante e de comunidades vizinhas também contribuem para fortalecer o PVFC. Nas visitas às famílias é destinado um tempo para ir ao encontro de famílias que cultivam experiências de produção sustentável, das lideranças, de grupos existentes, de associações, de entidades que lá atuam, fomentando o engajamento e a participação do(a) educando(a) e sua família nessas organizações, firmando a parceria escola, família e comunidade (ARAÚJO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia da Alternância não se realiza fora da relação/integração escola, família e comunidade. O desenvolvimento de suas mediações pedagógicas, com ênfase no PE e PVFC, está condicionada a disponibilidade que a família e a comunidade apresentam para o diálogo sobre suas experiências de vida e de trabalho, representativos da realidade social, econômica, cultural do(a) estudante, fonte de conhecimento, suporte da sua formação.

Quando a família e a comunidade assumem o papel de agente educativo na formação de estudantes há uma ressignificação desse espaço, no caso da EFA Dom Fragoso, o campo, há o empoderamento dos sujeitos envolvidos – o educando, sua família, as famílias da comunidade, ao se reconhecerem no papel de coformadores. A evolução é das pessoas e do meio, através das reflexões e troca de saberes.

O Plano de Estudo (PE) como o eixo da construção do conhecimento e o PVFC como exercício da práxis transformadora, se apresentam na EFA Dom Fragoso como ferramentas da alternância que potencializa a relação da escola com a família e a comunidade, ao promover a integração dos espaços educativos, dos sujeitos, dos saberes e conhecimentos, instituindo assim o tripé que dá sustentação a um percurso de formação que promove a autonomia dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AEFAI. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Família Agrícola Dom Fragoso, Independência, Ceará, 2019.

ARAÚJO, A. M. A. **A pedagogia da alternância e a formação integral no ensino médio profissional:** o caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso em Independência-CE. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.

ARAÚJO, A. M. A.; LIMA, P. R. F. Da teoria à práxis – realizando o projeto de vida da família camponesa(PVCF). In: Simpósio Internacional de Educação Popular, Agroecologia e Memória e Seminário de Educação do Campo. 1: 2021: Ipanguaçu, RN. **Anais eletrônico.** Natal: IFRN, 2021. p. 835-840

BEGNAMI, J. B. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo:** possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. 402 f.

BENÍSIO, J. D. **MEDIAÇÕES DIDÁTICAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.** 1. Piúma, Espírito Santo, Brasil: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. MEPES, 2018.

FROSSARD, A. C. Conhecendo a pedagogia da alternância. teoria e prática na formação de estudantes do campo. **Coleção Pedagogia da Alternância**, volume II. Nova Friburgo: Fross, 2017.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

GIMONET, J. C.; PUIG-CALVÓ, P. Aprendizagens e relações humanas na formação por alternância. *In*: BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona, Goiás: UNEFAB, 2013.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 38, n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013.

MACHADO, M. B; BORGES, I. S; ARAÚJO, A. M. A. O Projeto de Vida da Família Camponesa. *In*: MACHADO, M. B; ARAÚJO, A. M. A. (ORGS). **Escola Família Agrícola Dom Frago: 20 anos construindo o bem viver (2001-2021)**. Fortaleza: AEFAl, 2021.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Patrícia da Silva¹, Márcia Miranda², Lucas Pereira de Souza Lima³, Rafaela Soares Cortes⁴, Thiago José Faria da Silva⁵

RESUMO

De acordo com o dicionário Freiriano (2010) "educação problematizadora" é, para Freire, sinônimo de uma "educação libertadora". Afinal, problematizar é encarar os desafios. E quando o desafio é encarado de forma corajosa podemos esperar. Trata-se de um relato de experiência, de um grupo de alunos do Programa Prodocência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2022, que tem Paulo Freire como aporte teórico e nesse momento escolheu as categorias do “Diálogo” e “Corpo Consciente” para operacionalizar em suas práticas. O estudo é exploratório, qualitativo e foi desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ com aproximadamente 60 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 10 e 11 anos no período de 26/06/2022 até 06/09/2022. Concluímos que o entendimento e a operacionalização das categorias de análise de Paulo Freire o “Diálogo” e “Corpo Consciente” são importantes para a implementação de uma “educação libertadora” do corpo e das suas relações com o mundo através da cultura corporal do movimento.

Palavras-chave: corpo consciente, diálogo, educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Nós do Projeto “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)” oriundo do Programa Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro temos como objetivo neste texto apresentar o relato de experiência da nossa prática docente utilizando como ferramenta metodológica para reflexão e ação as categorias de Paulo Freire “Diálogo” e “Corpo Consciente”.

Acreditamos que o entendimento e a operacionalização das categorias de análise de Paulo Freire o “Diálogo” e “Corpo Consciente” são importantes para a implementação de uma

¹ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

² Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

³ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

⁴ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

⁵ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

“*educação libertadora*” do corpo e das suas relações com o mundo através da cultura corporal do movimento.

Para fins de organização da escrita o texto será dividido da seguinte maneira: Educação Dialógica, Corpo Consciente, Nossos Caminhos e Considerações Finais.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Entendemos como Freire (1987) que as condições do diálogo verdadeiro têm um papel central para uma educação libertadora. Para ele o diálogo é “processo dialético-problematizador, ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (p.236).

Nesse sentido, o diálogo é uma práxis social problematizadora comprometida com nossa ação humanizadora. Entendemos que a “*educação dialógica*” deve estar comprometida com a forma do professor enxergar o aluno, respeitando suas origens e seus saberes, sua leitura de mundo. Assim sendo, através de estratégias didáticas problematizadoras, centrada no diálogo o educador pode estabelecer diretrizes de uma “*educação libertadora*”.

É uma forma de educar completamente diferente da “*educação bancária*” que ainda praticada em algumas escolas, nela o aluno é apenas um receptor de informação, ou o executor de determinados movimentos ou performance físicas, sem posicionamento e poder de fala, não existindo o diálogo no chão da escola.

Nas aulas do 2º ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-Uerj, nossa equipe do projeto supracitado, fez a opção por uma “*educação libertadora*” que está sendo implementada nas práticas pedagógicas durante as aulas de Educação Física Escolar. Estamos operacionalizando momentos de fala e escuta durante as aulas que buscam contribuir para a construção da autonomia discente. Percebemos que através desses diálogos e problematizações as aulas ficam mais dinâmicas e todos os alunos se sentem parte daquele do grupo.

Durante as nossas aulas optamos por uma rotina de trabalho que consideramos importante para essa faixa etária, principalmente para este grupo de crianças que estamos recebendo pós-pandemia.

Nesse sentido, iniciamos nossas aulas sempre com uma roda de conversa, onde ouvimos nossos alunos e estabelecemos nossos combinados do dia, mantendo um diálogo horizontal com os alunos durante a realização das atividades, e principalmente escutamos suas dúvidas e seus

posicionamentos, pois assim estabelecemos uma relação de proximidade e afeto com eles, o que interfere positivamente no direcionamento das atividades.

Caso o aluno tenha alguma dificuldade para a execução de uma determinada tarefa, ele recebe total suporte dos professores, e caso não consiga, pensamos em outras estratégias para que esse aluno se sinta parte da aula e consiga experimentar aquele movimento e/ou atividade tendo como norte o “*corpo consciente*”.

CORPO CONSCIENTE

O “*corpo consciente*” para Paulo Freire (1991 p.92) é “o corpo se constrói socialmente”, ou seja, esse corpo se constrói com base na interação social com o mundo, mundo esse que para Freire (1991) seria repleto de costumes, crenças, hábitos e culturas distintas onde todo processo de transformação e construção se dá de forma coletiva, para ele corpo e mente são uno, inseparáveis (apud FIGUEIREDO 2018, p.84).

Esse corpo não é um corpo qualquer, ele é um “*corpo consciente*” que não se pode ser limitado somente ao físico, biológico e presente de forma material. O corpo consciente é aquele que para Paulo Freire (1991) vai além das esferas visíveis e toques, é aquele corpo que interage com o meio, que pensa, que vivencia tudo que se encontra presente ali, mas de uma maneira diferenciada, não é o corpo que é, é o corpo que está sendo.

O “*corpo consciente*” é construindo-se de forma coletiva, onde ele se conecta com todos, todas, todes e tudo a sua volta. Desse modo, ele constrói o seu eu, não se podendo definir esse corpo simplesmente a “que”, mas sim sobre “quem”. Ele não atende a padrões e muito menos os segue, na verdade ele faz justamente o oposto, sendo ele o portador de uma individualidade que se encontra em movimento, transformação e construção constante.

Ao escolhermos a dimensão “*corpo consciente*” para orientar nossas aulas, não podemos padronizar esse corpo, buscamos trabalhar com nossos alunos a possibilidade da manifestação desse corpo de forma plena, visando romper o pensamento de que ele se construiu sozinho, quando na verdade tudo que se encontra presente ali foi construído de forma coletiva.

Norteados pelas Categorias freirianas do “*diálogo*” e “*corpo consciente*”, planejamos e operacionalizamos as nossas aulas com os alunos do 2º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental 1. Nossas aulas foram tematizadas e as atividades orientadas de acordo com a BNCC (2017), oportunizando um corpo que vivencie e aprenda as questões referentes a

lateralidade, que seja capaz de realizar ações e reflexões, além de movimentos sobre esquerda, direita e da prática esportiva.

Buscamos trabalhar um “*corpo consciente*” além das questões motoras, valorizamos a “*leitura de mundo*” dos nossos alunos não somente a “*leitura da palavra*”, sua bagagem cultural, histórica, consciente e respeitosa. Direcionamos nossas práticas pedagógicas no respeito, no diálogo e nas problematizações na busca do desenvolvimento desse “*corpo consciente*”. Como por exemplo: rodas de conversas que envolvam a cultura corporal do movimento, diálogo, rotina e construção coletiva.

NOSSOS CAMINHOS

Trata-se de um relato da nossa experiência, de um grupo de alunos do Programa Prodocência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2022, que tem Paulo Freire como aporte teórico e nesse momento escolheu as Categorias do “*Diálogo*” e “*Corpo Consciente*” para operacionalizar em suas práticas.

O estudo é exploratório e qualitativo, especificamente um relato de experiência e foi desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAp-Uerj com aproximadamente 60 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental 1, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 10 e 11 anos no período de 26/06/2022 até 06/09/2022.

Nosso relato de experiência é de cunho qualitativo, pois faremos uma análise interpretativa das nossas observações em sala de aula, trata-se de um estudo exploratório porque pretendemos conhecer mais profundamente nosso objeto de estudo.

A seguir, apresentaremos em forma de tabela (1) a sistematização do planejamento de 12 aulas e operacionalizadas com alunos do 2º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental 1 do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-Uerj.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA / CAp-Uerj Turma: 2º ano. Professora: Ana Patrícia da Silva. Duração/tempo: 50 minutos. Unidade Temática: Brincadeiras e jogos. Objeto de conhecimento: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.		
Data	Objetivos	✓ Trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora.

21/06/22	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Equilibrar a bola com uma das mãos sob o espaço demarcado no chão; ✓ Equilibrar a bola sobre o cone; ✓ Movimento corporal: Estátua.
	Material utilizado	Bola, cone e fita crepe.
	Categorias Freirianias	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 28/06/22	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer direita/esquerda (lateralidade). ✓ Aplicar a lateralidade nos movimentos coordenados.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bate papo com os alunos sobre direita/esquerda; ✓ Movimentos coordenados; ✓ Dançando com Pocoyo (direita/esquerda).
	Material utilizado	Fita crepe ou corda, caixa de som e retroprojetor.
	Categorias Freirianias	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 05/07/22	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar direita/esquerda (lateralidade).
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ "Batata quente" <ul style="list-style-type: none"> ○ Os alunos em círculo deverão usar somente uma mão (esquerda/direita) para passar a bola durante a música; ○ A bola deve ser passada na mão do colega ao lado utilizando a mão em formato de concha (esquerda/direita), sem deixar cair ao chão, sem jogar em cima do colega ; ○ No decorrer da atividade serão adicionadas mais bolinhas
	Material utilizado	Bolinhas de plástico pequenas coloridas
	Categorias Freirianias	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 12/07/22	Objetivos	Experimentar atividades que combinam lateralidade e equilíbrio.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caminho mágico: aluno por aluno passará a bola com a mão (direita/esquerda), sem deixar cair ao chão, até o destino que é o bambolê; ✓ Balão mágico: Cada aluno com 1 bola de gás deve conduzi-la até o bambolê com a mão (podendo usar somente uma mão por vez); ✓ Casa/vento/terremoto: Os alunos devem proteger suas casas conforme orientação de lateralidade do professor.

	Material utilizado	Bolinhas de papel enroladas com fita adesiva, bola de gás e bambolês.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 19/07/22	Objetivos	Praticar a lateralidade utilizando as mãos (direita/esquerda).
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acerte o alvo: Os alunos tentarão acertar a bola dentro do bambolê que estará posicionado ao centro na roda; usando a mão direita ou esquerda, de acordo com o comando do professor. ✓ Duas equipes se formarão com a finalidade de atingir pontuação para o grupo; ✓ Movimento corporal: Morto/ Vivo.
	Material utilizado	Bambolês e bolas
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 26/07/22	Objetivos	Praticar a lateralidade utilizando os pés (direito/esquerdo).
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos em filas, saltarão pelo caminho demarcado com a perna esquerda na ida e com a perna direita na volta; ✓ Os alunos irão chutar a bola com o intuito de acertar dentro do bambolê: Pé esquerdo/direito ✓ Movimento corporal: Dança da estátua.
	Material utilizado	Bambolês, bolas e caixa de som.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 02/08/22	Objetivos	Empregar a lateralidade e coordenação.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos deverão acertar a bola dentro de uma caixa/cone que ficará posicionada ao centro da roda; com o pé ou a mão, direita e esquerda, de acordo com o comando do professor. ✓ Dividido em equipes, ganhará a equipe que mais conseguir acertar a bola dentro da caixa/cone.
	Material utilizado	Caixa de papelão, cone, bola.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 09/08/22	Objetivos	Empregar a lateralidade e coordenação.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos terão que passar a bola para o lado direito e depois para o lado esquerdo com apenas

		<p>uma mão, à medida que o exercício evolui acrescenta-se mais bolas;</p> <p>✓ Formar equipes para estimular a agilidade e a interação.</p>
	Material utilizado	Bola de papel.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 16/08/22	Objetivos	Executar habilidades básicas combinadas.
	Atividades	<p>✓ Atravessando a ponte: cada aluno irá passar entre duas linhas (ao meio delas), demarcadas no chão (sem pisar nas linhas), equilibrando sobre o cone uma bola;</p> <p>✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto).</p>
	Material utilizado	Fita crepe, 2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, caixa de som e retroprojektor.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 23/08/22	Objetivos	Operar habilidades básicas combinadas.
	Atividades	<p>✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto);</p> <p>✓ Dança da estátua diferente e/ou Morto vivo e dança livre.</p>
	Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, caixa de som e retroprojektor.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 30/08/22	Objetivos	Praticar habilidades básicas combinadas.
	Atividades	<p>✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto);</p> <p>✓ Passa arco: Em grupo os alunos devem dar as mãos e passar o corpo por dentro do bambolê, unidos sem quebrar a corrente;</p> <p>✓ Dança da estátua diferente e Morto/Vivo.</p>
	Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, bambolês, caixa de som e retroprojektor.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 06/09/22	Objetivos	Aplicar habilidades básicas combinadas.

Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto); ✓ Lateralidade e bola: Os alunos deverão executar os comandos que serão falados (partes do corpo) e assim tocá-las. Vencerá quem responder com mais agilidade e se apropriar da bola (de acordo com o comando do professor); ✓ Dança da estátua diferente e Morto vivo.
Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, Bolinhas coloridas ou cone, caixa de som.
Categorias Freirianias	Diálogo e Corpo Consciente.

Tabela 2: Sistematização das aulas

Ao refletirmos a respeito da sistematização e operacionalização das categorias “diálogo” e “corpo consciente” durante as aulas de Educação Física escolar, observamos a importância do exercício do tanto do diálogo e quanto da escuta sensível.

Entendemos que estabelecer a cultura do diálogo horizontal nas aulas de Educação Física precisa se tornar uma rotina, rotina essa que é fundamental para a percepção e desenvolvimento do corpo consciente na cultura corporal do movimento.

Dialogar para construir o corpo consciente significa dar voz e escutar os alunos, não silenciar atitudes de preconceito, discriminação e invisibilizar as diferenças sociais muito presentes no contexto das nossas aulas. Demarcar que o corpo não é só biológico e individual, é coletivo e construído socialmente na minha relação com o mundo. Nas palavras de Freire (1996, p. 20) “[...] minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou eu, corpo. E meu corpo se constitui corpo consciente na medida em que se relaciona com outros humanos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o dicionário Freiriano (2010) "educação problematizadora" é, para Freire, sinônimo de uma "educação libertadora". Afinal, problematizar é encarar os desafios. E quando o desafio é encarado de forma corajosa, a sensação é de liberdade. É possível dizer que os objetivos estão sendo alcançados juntos com a filosofia "Esperança" (1992) de Paulo Freire.

Entendemos que o objetivo de apresentar o relato de experiência da nossa prática docente utilizando como ferramenta metodológica para reflexão e ação as categorias de Paulo Freire “Diálogo” e “Corpo Consciente” foi atingido.

Com o desenvolvimento das aulas percebemos que os alunos obtiveram uma evolução muito significativa das categorias supracitadas norteados pelo cultura corporal do movimento. Percebemos o desenvolvimento social, motor e cognitivo, dentro da individualidade de cada aluno.

Podemos concluir que o diálogo voltado para a problematização abordada por Paulo Freire é um tema muito abrangente e importante em qualquer área acadêmica. Ao utilizar o a categoria “*corpo consciente*” no cotidiano e nas rotinas de problematização das aulas possibilitaremos a construção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010

PROBLEMATIZAÇÃO, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Patrícia da Silva¹, Camilla Ribeiro Ramos Antunes², Izabelly dos Santos Santana³,
João Victor Pinto⁴, Jorge Manoel da Silva Junior⁵

RESUMO

O estudo aqui apresentado teve como objetivo apresentar um relato de experiência da nossa prática docente utilizando como orientação metodológica de análise as seguintes categorias de Paulo Freire: “problematização” e “corpo consciente”. No que se refere a abordagem do problema a pesquisa é exploratória e qualitativa e foi realizada no CAP-Uerj com aproximadamente 60 alunos do 5º ano, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 10 e 11 anos no período de 20/06/22 até 05/09/22. Sistematizamos 6 rodas de conversa e 11 aulas. Percebemos a importância da problematização na construção de práticas pedagógicas pensando a formação do corpo consciente. A problematização compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica, sobre os temas em debate pela identificação de situações desafiadoras ou de problemas concretos que envolvam os nossos alunos mediados pela cultura corporal do movimento.

Palavras-chave: problematização, corpo consciente, ginástica, educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Pensar o “*corpo consciente*” para nós do Projeto “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)”- Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é trazer a dimensão “*problematização*” para o chão da escola, especificamente trazer a “reflexão para a quadra”.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado tem como objetivo apresentar um relato de experiência da nossa prática docente utilizando como orientação metodológica de análise as seguintes categorias de Paulo Freire: “*problematização*” e “*corpo consciente*”.

Para fins de organização da escrita o texto será dividido da seguinte maneira: Problematização, Corpo Consciente, Nossos Caminhos e Considerações Finais.

¹ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

² Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ)

³ Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ)

⁴ Centro Universitário Carioca.

⁵ Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD UERJ)

PROBLEMATIZAÇÃO

Quando pensamos em "problematização" somos levados a pensar em uma das principais categorias da obra de Paulo Freire, pois ele utiliza este termo ao longo de sua obra. Ora afirmando que a "educação problematizadora" serve à libertação, fazendo assim a "educação problematizadora" ser sinônimo da "educação libertadora", ora definindo como o terceiro passo de seu método de alfabetização, tendo como passos prévios a tematização e a investigação temática.

Segundo Paulo Freire (1987, p.62) na obra *“Pedagogia do Oprimido”* o termo "problematização" tem no mínimo dois principais sentidos: um sentido crítico, epistemológico e outro humano, antropológico. A atitude de problematizar é inerente ao ser humano, entretanto, problematizar leva a perguntar, e perguntar não é apenas um ato de conhecimento, mas sim, um ato de reafirmar a existência humana.

Para Freire (1987), o sujeito do conhecimento problematiza o que percebe e modifica não só a ele, sujeito detentor do conhecimento, mas também, o objeto ou a realidade que está sendo conhecida. Mühl (2010) afirma que o ser humano, como ser finito, inconcluso, nunca chega à compreensão definitiva sobre a realidade que o envolve. A problematização para ele deve ser uma prática social oriunda da *“Educação libertadora”*.

Freire (1987) entende que a problematização deve chegar ao pico da realidade concreta, em que, os indivíduos vivem conscientes da sua realidade e motivados para combater o contexto que os oprime nesse sentido a categoria *“problematização”* se dialoga com a categoria *“corpo consciente”* que abordaremos a seguir.

CORPO CONSCIENTE

Para Paulo Freire (1987) não há separação entre o corpo e a mente, o corpo é uno, o corpo é nossa forma de estar no mundo e de nos relacionarmos com ele, ele tem tradições e costumes diferentes, logo é através dele que cada pessoa expressa sua cultura, e a cultura de um povo. Ele se transforma, mas suas transformações não se fazem sozinhas, já que *“o corpo se constrói socialmente”* (apud FIGUEIREDO 2018, p. 184).

Nesse sentido, consideramos relevante como educadores repensar em como poderemos colaborar para uma educação libertadora desses corpos através cultura corporal do movimento e da corporeidade. Freire em diálogo com Nogueira (1996) considera que:

[...] A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas inteirezas. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do “eu consciente” (p. 19) .

Nesse sentido, o ato educativo precisa estar de acordo com as realidades de alunos e educadores, mas não somente limitando-se a isso:

É necessário que a escola atue no sentido de considerar a importância do corpo, enfim, que seja capaz de construir uma corporeidade solidária. Talvez possamos pensar em uma sensibilidade dialógica, mediante um corpo - corpo consciente, nos dizeres de Freire (1991, p. 92) como a possibilidade de: “O ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo” (FIGUEIREDO 2018, p. 185).

Dessa forma, entendemos que o corpo consciente pode ser um grande aliado na formação dos alunos, na sua leitura de mundo e na leitura da palavra, na sua forma de pensar e interagir com o mundo, na sua autonomia, no movimento, no entendimento das emoções e das suas relações. Ademais, se entende que nós, corpos conscientes, somos métodos. Ou seja, nosso corpo não é somente biológico, ele é humano e social, tem várias dimensões e a partir dele que iremos construir conhecimento mediados pelo mundo.

Martins et.al (2021), traz à reflexão de como a Educação Física pode proporcionar a tematização desse corpo consciente, fazendo com que homens e mulheres possam se libertar dos demarcadores que a sociedade impõe sobre os corpos, trazendo a pluralidade e diversidade desses corpos no mundo, e com capacidades críticas e reflexivas. Além disso, os corpos conscientes através da Educação Física Escolar podem ter momentos de encontros entre si, de toque, acolhimento e cuidado.

NOSSOS CAMINHOS

O relato de experiência aqui apresentado se caracteriza por ser um estudo exploratório e qualitativo que foi realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-Uerj com aproximadamente 60 alunos do 5º ano do Primeiro Segmento Ensino Fundamental 1, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 10 e 11 anos no período de 20/06/22 até 05/09/22.

Na tabela (1) a seguir, mostraremos a sistematização das “rodas de conversa” orientadas pelas categorias “*problematização*” e “*corpo consciente*” de Paulo Freire, dialogadas com o a cultura corporal do movimento realizadas no início de algumas aulas de ginástica com o intuito de trazer a reflexão para o chão da escola, para a quadra, no nosso caso para a sala multiuso da educação física que é usada para diversas atividades dentre elas as aulas de ginástica.

RODAS DE CONVERSA: PROBLEMATIZAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CORPO CONSCIENTE NA GINÁSTICA ARTÍSTICA	
Roda 1	<p>ATLETA - Daiane dos Santos</p> <p>VIDEO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A história de Daiane dos Santos Histórias que inspiram EP. 3 / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gpNl_H1tu2A <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidade e pluralidade dos corpos conscientes; ✓ Individualidade dos corpos; ✓ Liberdade dos corpos; ✓ Preconceito e racismo; ✓ Pertencimento, emoções e memórias.
Roda 2	<p>ATLETA - Daniele Hypólito</p> <p>VIDEOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conheça um pouco mais da carreira da ginasta Daniele Hypolito / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zQNonwpY0Ik ✓ Daniele Hypolito renova com o Flamengo / Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=M3qa9PqVtmQ <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversidade e pluralidade de corpos conscientes; ✓ Aposentadoria dos atletas ✓ O Corpo Consciente humanizado; ✓ Ideais do atleta; ✓ Atividade física e movimentos dos corpos; ✓ Espaços de encontros de corpos conscientes; ✓ Sentimento de pertencimento.
Roda 3	<p>ATLETA - Lais Souza</p> <p>VIDEO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista com a ex-atleta Lais Souza - Mulheres (06/03/2020) / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r9EDUU1Q6fg <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anatomia e diversidade do corpo consciente; ✓ “Situações-limite”; ✓ Emoções, cuidado e acolhimento do corpo.
Roda 4	<p>ATLETA - Diego Hypólito</p> <p>VIDEO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Minha Medalha: Diego Hypólito com duas quedas e um pódio, as histórias de Diego / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p0Z9Hpumsb8

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diego Hypólito e Danielle Hypólito Apresentação Rede Circus (Nova Sepetiba) 2022 / Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=P_ixs9jD2Fs <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cobrança, saúde mental, confiança; ✓ Colocação do próprio corpo como propriedade da nação; ✓ “Situações-limite”; ✓ Superação, enfrentamento dos medos; ✓ Espaços de encontro entre corpos conscientes; ✓ Várias possibilidades de práticas corporais; ✓ Interseção entre seu próprio corpo consciente e os grupos conscientes que os rodeiam para construção de saberes.
Roda 5	<p>ATLETA - Arthur Zanetti</p> <p>VIDEOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PAN DE GINÁSTICA ARTÍSTICA 2022 - Arthur Zanetti é ouro nas argolas / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jjVPfdeIGYA ✓ Arthur Zanetti relembra o ouro olímpico em Londres 2012 Memória Olímpica / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IY88kGld5cc <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de corpos na Ginástica Artística; ✓ Plasticidade dos movimentos; ✓ A força e a técnica, capacidades físicas do corpo consciente; ✓ O que esse corpo passa para conseguir realizar todos os movimentos obrigatórios. ✓ A pressão sobre aquele corpo, preparação do corpo para as competições; ✓ Saúde mental dos atletas.
Roda 6	<p>ATLETA - Arthur Nory</p> <p>VIDEO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arthur Nory além do pódio: do racismo à desconstrução / Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HJtpZ_wnsVQ <p>TEMA DA REFLEXÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Racismo no esporte, desconstrução do racismo; ✓ Reconhecimento da pluralidade e diversidade dos corpos conscientes; ✓ Cuidado e acolhimento do próprio corpo; ✓ Lesões no esporte.

Tabela 3: Problematizações na Construção do Corpo Consciente na Ginástica Artística

A seguir apresentaremos a tabela (2), Sistematização das aulas, no período de 05/06/2022 até 05/09/2022. As aulas foram orientadas pelas categorias freirianas “problematização” e “corpo consciente” e ministradas para as turmas de 5º ano, trabalhamos a unidade temática ginásticas, trouxemos vídeos de atletas brasileiros da Ginástica Artística para tematizar e refletir a respeito das categorias supracitadas.

SISTEMATIZAÇÃO DAS AULAS	
<p>INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA Cap-Uerj Turma: 5º ano Professor: Ana Patrícia Duração/tempo: 50 minutos Unidade Temática: Ginásticas Objeto de conhecimento: Ginástica Geral</p>	
20/06/22	<p><u>Tema:</u> Saudação <u>Objetivo:</u> Apontar os elementos da ginástica iremos trabalhar nas aulas. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Cuidados e acolhimento do Corpo Consciente • Saudação e Introdução de equilíbrio <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
27/06/22	<p><u>Tema:</u> Avião <u>Objetivo:</u> Definir o elemento avião. Analisar a importância do equilíbrio na ginástica. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa – Daiane dos Santos • Andando sobre a linha • Execução do avião <p><u>Material utilizado:</u> Corda e tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
04/07/22	<p><u>Tema:</u> Avião <u>Objetivo:</u> Executar o elemento avião. Discutir a aposentadoria dos atletas. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Danielle Hypólito • Execução da bolinha; • Bolinha com papel no queixo e no tornozelo. <p><u>Material utilizado:</u> Folhas de papel e tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
11/07/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para frente <u>Objetivo:</u> Apresentar o rolamento para frente. Experimentar o rolamento para frente. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa – Laís Souza • Execução do rolamento saindo da posição agachado; • Execução do rolamento saindo da posição em pé, com auxílio dos estagiários. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>

18/07/22	<p><u>Tema:</u> Vela <u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento vela. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Diego Hypólito; • Execução da vela segurando o quadril; • Túnel de velas. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
25/07/22	<p><u>Tema:</u> Vela e Avião <u>Objetivo:</u> Praticar os elementos vela e avião. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Arthur Zanetti • Reprodução em sequência dos elementos das aulas anteriores; • Estátua com as posições vela e avião; <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
01/08/22	<p><u>Tema:</u> Vela <u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento vela. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa - Arthur Nory. • Execução da vela com apoio da parede; • Lançamento do bambolê nas velas. <p><u>Material utilizado:</u> Bambolê e tatame. <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
08/08/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para trás <u>Objetivo:</u> Apresentar o rolamento para trás. Praticar os elementos, vela, avião, rolamento para frente. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pega bolinha com os pés. • Execução dos elementos vela, avião, rolamento para frente. <p><u>Material utilizado:</u> Bolinhas de papel e tatame. <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
15/08/22	<p><u>Tema:</u> Rolamento para trás <u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento estrela. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução do rolamento para trás, com auxílio dos estagiários . • Execução dos elementos vela, avião, rolamento para frente e para trás. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
22/08/22	<p><u>Tema:</u> Ponte <u>Objetivo:</u> Definir e operar o elemento ponte. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução da ondinha;

	<ul style="list-style-type: none"> • Superman; • Elevação pélvica. <p><u>Material utilizado:</u> Tatame. <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
29/08/22	<p><u>Tema:</u> Ponte <u>Objetivo:</u> Praticar o elemento ponte. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução da ponte saindo do chão; • Execução da ponte com as mãos na parede; • Execução da ponte saindo de pé (com auxílio dos estagiários). <p><u>Material utilizado:</u> Tatame. <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>
05/09/22	<p><u>Tema:</u> Estrela <u>Objetivo:</u> Identificar e operar o elemento estrela. <u>Atividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferência de peso do corpo para as mãos (4 apoios); • Deslocamento em "caranguejo" equilibrando uma bolinha sobre o quadril; • Transferência de peso do corpo para as mãos (2 apoios). <p><u>Material utilizado:</u> Tatame e bolinhas de papel. <u>Dimensões Freirianas:</u> Problematização e Corpo Consciente.</p>

Tabela 4: SISTEMATIZAÇÃO DAS AULAS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a importância da problematização na construção de práticas pedagógicas pensando a formação do corpo consciente. A problematização compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica, sobre os temas em debate pela identificação de situações desafiadoras ou de problemas concretos que envolvam os nossos alunos mediados pela cultura corporal do movimento.

As aulas de Educação Física são, antes de tudo, espaços de encontros e de formação de “*corpos conscientes*”, ambientes de tocar o “*corpo consciente*” do outro ou outra. Sendo assim, o “*corpo consciente*” que se almeja nas aulas de Educação Física é o abordado por meio das práticas corporais como uma ação inerente das mulheres e dos homens como sujeitos críticos-reflexivos no mundo, estão no mundo e se relacionando com ele.

Entendemos que o objetivo do texto foi alcançado, apresentamos a operacionalização das categorias de Paulo Freire “*problematização*” e “*corpo consciente*” dialogadas com a cultura corporal do movimento e a BNCC (2017) através da sistematização das nossas aulas,

promovendo um corpo plural em todas as suas dimensões, pois possibilita uma leitura democrática do mundo.

No entender de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe. Fora de uma educação problematizadora não é possível chegar a um conhecimento autêntico, libertador. Desta forma percebemos que as experiências de “*corpo consciente*” são intransferíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade.** Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Raphael Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 259-276, set. 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CORPO CONSCIENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ana Patrícia da Silva¹, Márcia Miranda², Lucas Pereira de Souza Lima³, Rafaela Soares Cortes⁴, Thiago José Faria da Silva⁵

RESUMO

De acordo com o dicionário Freiriano (2010) "educação problematizadora" é, para Freire, sinônimo de uma "educação libertadora". Afinal, problematizar é encarar os desafios. E quando o desafio é encarado de forma corajosa podemos esperar. Trata-se de um relato de experiência, de um grupo de alunos do Programa Prodocência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2022, que tem Paulo Freire como aporte teórico e nesse momento escolheu as categorias do “Diálogo” e “Corpo Consciente” para operacionalizar em suas práticas. O estudo é exploratório, qualitativo e foi desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ com aproximadamente 60 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 07 e 08 anos no período de 21/06/2022 até 06/09/2022. Concluímos que o entendimento e a operacionalização das categorias de análise de Paulo Freire o “Diálogo” e “Corpo Consciente” são importantes para a implementação de uma “educação libertadora” do corpo e das suas relações com o mundo através da cultura corporal do movimento.

Palavras-chave: corpo consciente, diálogo, educação física escolar.

INTRODUÇÃO

Nós do Projeto “O Corpo como Prática Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)” oriundo do Programa Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro temos como objetivo neste texto apresentar o relato de experiência da nossa prática docente utilizando como ferramenta metodológica para reflexão e ação as categorias de Paulo Freire “Diálogo” e “Corpo Consciente”.

Acreditamos que o entendimento e a operacionalização das categorias de análise de Paulo Freire o “Diálogo” e “Corpo Consciente” são importantes para a implementação de uma “educação libertadora” do corpo e das suas relações com o mundo através da cultura corporal do movimento.

¹ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

² Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

³ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

⁴ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

⁵ Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ)

Para fins de organização da escrita o texto será dividido da seguinte maneira: Educação Dialógica, Corpo Consciente, Nossos Caminhos e Considerações Finais.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Entendemos como Freire (1987) que as condições do diálogo verdadeiro têm um papel central para uma educação libertadora. Para ele o diálogo é “processo dialético-problematizador, ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (p.236).

Nesse sentido, o diálogo é uma práxis social problematizadora comprometida com nossa ação humanizadora. Entendemos que a “*educação dialógica*” deve estar comprometida com a forma do professor enxergar o aluno, respeitando suas origens e seus saberes, sua leitura de mundo. Assim sendo, através de estratégias didáticas problematizadoras, centrada no diálogo o educador pode estabelecer diretrizes de uma “*educação libertadora*”.

É uma forma de educar completamente diferente da “*educação bancária*” que ainda praticada em algumas escolas, nela o aluno é apenas um receptor de informação, ou o executor de determinados movimentos ou performance físicas, sem posicionamento e poder de fala, não existindo o diálogo no chão da escola.

Nas aulas do 2º ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-Uerj, nossa equipe do projeto supracitado, fez a opção por uma “*educação libertadora*” que está sendo implementada nas práticas pedagógicas durante as aulas de Educação Física Escolar. Estamos operacionalizando momentos de fala e escuta durante as aulas que buscam contribuir para a construção da autonomia discente. Percebemos que através desses diálogos e problematizações as aulas ficam mais dinâmicas e todos os alunos se sentem parte daquele do grupo.

Durante as nossas aulas optamos por uma rotina de trabalho que consideramos importante para essa faixa etária, principalmente para este grupo de crianças que estamos recebendo pós-pandemia.

Nesse sentido, iniciamos nossas aulas sempre com uma roda de conversa, onde ouvimos nossos alunos e estabelecemos nossos combinados do dia, mantendo um diálogo horizontal com os alunos durante a realização das atividades, e principalmente escutamos suas dúvidas e seus posicionamentos, pois assim estabelecemos uma relação de proximidade e afeto com eles, o que interfere positivamente no direcionamento das atividades.

Caso o aluno tenha alguma dificuldade para a execução de uma determinada tarefa, ele recebe total suporte dos professores, e caso não consiga, pensamos em outras estratégias para que esse aluno se sinta parte da aula e consiga experimentar aquele movimento e/ou atividade tendo como norte o “*corpo consciente*”.

CORPO CONSCIENTE

O “*corpo consciente*” para Paulo Freire (1991 p.92) é “o corpo se constrói socialmente”, ou seja, esse corpo se constrói com base na interação social com o mundo, mundo esse que para Freire (1991) seria repleto de costumes, crenças, hábitos e culturas distintas onde todo processo de transformação e construção se dá de forma coletiva, para ele corpo e mente são uno, inseparáveis (apud FIGUEIREDO 2018, p.84).

Esse corpo não é um corpo qualquer, ele é um “*corpo consciente*” que não se pode ser limitado somente ao físico, biológico e presente de forma material. O corpo consciente é aquele que para Paulo Freire (1991) vai além das esferas visíveis e toques, é aquele corpo que interage com o meio, que pensa, que vivencia tudo que se encontra presente ali, mas de uma maneira diferenciada, não é o corpo que é, é o corpo que está sendo.

O “*corpo consciente*” é construindo-se de forma coletiva, onde ele se conecta com todos, todas, todes e tudo a sua volta. Desse modo, ele constrói o seu eu, não se podendo definir esse corpo simplesmente a “que”, mas sim sobre “quem”. Ele não atende a padrões e muito menos os segue, na verdade ele faz justamente o oposto, sendo ele o portador de uma individualidade que se encontra em movimento, transformação e construção constante.

Ao escolhermos a dimensão “*corpo consciente*” para orientar nossas aulas, não podemos padronizar esse corpo, buscamos trabalhar com nossos alunos a possibilidade da manifestação desse corpo de forma plena, visando romper o pensamento de que ele se construiu sozinho, quando na verdade tudo que se encontra presente ali foi construído de forma coletiva.

Norteados pelas Categorias freirianas do “*diálogo*” e “*corpo consciente*”, planejamos e operacionalizamos as nossas aulas com os alunos do 2º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental 1. Nossas aulas foram tematizadas e as atividades orientadas de acordo com a BNCC (2017), oportunizando um corpo que vivencie e aprenda as questões referentes a lateralidade, que seja capaz de realizar ações e reflexões, além de movimentos sobre esquerda, direita e da prática esportiva.

Buscamos trabalhar um “*corpo consciente*” além das questões motoras, valorizamos a “*leitura de mundo*” dos nossos alunos não somente a “*leitura da palavra*”, sua bagagem cultural, histórica, consciente e respeitosa. Direcionamos nossas práticas pedagógicas no

respeito, no diálogo e nas problematizações na busca do desenvolvimento desse “*corpo consciente*”. Como por exemplo: rodas de conversas que envolvam a cultura corporal do movimento, diálogo, rotina e construção coletiva.

NOSSOS CAMINHOS

Trata-se de um relato da nossa experiência, de um grupo de alunos do Programa Prodocência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, no ano de 2022, que tem Paulo Freire como aporte teórico e nesse momento escolheu as Categorias do “*Diálogo*” e “*Corpo Consciente*” para operacionalizar em suas práticas.

O estudo é exploratório e qualitativo, especificamente um relato de experiência e foi desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-Uerj com aproximadamente 60 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental 1, divididos em 4 grupos (A, B, C e D), com faixa etária entre 07 e 08 anos no período de 21/06/2022 até 06/09/2022.

Nosso relato de experiência é de cunho qualitativo, pois faremos uma análise interpretativa das nossas observações em sala de aula, trata-se de um estudo exploratório porque pretendemos conhecer mais profundamente nosso objeto de estudo.

A seguir, apresentaremos em forma de tabela (1) a sistematização do planejamento de 12 aulas e operacionalizadas com alunos do 2º ano do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental 1 do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-Uerj.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA / CAP-Uerj Turma: 2º ano. Professora: Ana Patrícia da Silva. Duração/tempo: 50 minutos. Unidade Temática: Brincadeiras e jogos. Objeto de conhecimento: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.		
Data 21/06/22	Objetivos	✓ Trabalhar o equilíbrio e a coordenação motora.
	Atividades	✓ Equilibrar a bola com uma das mãos sob o espaço demarcado no chão; ✓ Equilibrar a bola sobre o cone; ✓ Movimento corporal: Estátua.
	Material utilizado	Bola, cone e fita crepe.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data	Objetivos	✓ Reconhecer direita/esquerda (lateralidade).

28/06/22		✓ Aplicar a lateralidade nos movimentos coordenados.
	Atividades	✓ Bate papo com os alunos sobre direita/esquerda; ✓ Movimentos coordenados; ✓ Dançando com Pocoyo (direita/esquerda).
	Material utilizado	Fita crepe ou corda, caixa de som e retroprojektor.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 05/07/22	Objetivos	✓ Relacionar direita/esquerda (lateralidade).
	Atividades	✓ "Batata quente" ○ Os alunos em círculo deverão usar somente uma mão (esquerda/direita) para passar a bola durante a música; ○ A bola deve ser passada na mão do colega ao lado utilizando a mão em formato de concha (esquerda/direita), sem deixar cair ao chão, sem jogar em cima do colega ; ○ No decorrer da atividade serão adicionadas mais bolinhas
	Material utilizado	Bolinhas de plástico pequenas coloridas
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 12/07/22	Objetivos	Experimentar atividades que combinam lateralidade e equilíbrio.
	Atividades	✓ Caminho mágico: aluno por aluno passará a bola com a mão (direita/esquerda), sem deixar cair ao chão, até o destino que é o bambolê; ✓ Balão mágico: Cada aluno com 1 bola de gás deve conduzi-la até o bambolê com a mão (podendo usar somente uma mão por vez); ✓ Casa/vento/terremoto: Os alunos devem proteger suas casas conforme orientação de lateralidade do professor.
	Material utilizado	Bolinhas de papel enroladas com fita adesiva, bola de gás e bambolês.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 19/07/22	Objetivos	Praticar a lateralidade utilizando as mãos (direita/esquerda).
	Atividades	✓ Acerte o alvo: Os alunos tentarão acertar a bola dentro do bambolê que estará posicionado ao

		centro na roda; usando a mão direita ou esquerda, de acordo com o comando do professor. ✓ Duas equipes se formarão com a finalidade de atingir pontuação para o grupo; ✓ Movimento corporal: Morto/ Vivo.
	Material utilizado	Bambolês e bolas
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 26/07/22	Objetivos	Praticar a lateralidade utilizando os pés (direito/esquerdo).
	Atividades	✓ Os alunos em filas, saltarão pelo caminho demarcado com a perna esquerda na ida e com a perna direita na volta; ✓ Os alunos irão chutar a bola com o intuito de acertar dentro do bambolê: Pé esquerdo/direito ✓ Movimento corporal: Dança da estátua.
	Material utilizado	Bambolês, bolas e caixa de som.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 02/08/22	Objetivos	Empregar a lateralidade e coordenação.
	Atividades	✓ Os alunos deverão acertar a bola dentro de uma caixa/cone que ficará posicionada ao centro da roda; com o pé ou a mão, direita e esquerda, de acordo com o comando do professor. ✓ Dividido em equipes, ganhará a equipe que mais conseguir acertar a bola dentro da caixa/cone.
	Material utilizado	Caixa de papelão, cone, bola.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 09/08/22	Objetivos	Empregar a lateralidade e coordenação.
	Atividades	✓ Os alunos terão que passar a bola para o lado direito e depois para o lado esquerdo com apenas uma mão, à medida que o exercício evolui acrescenta-se mais bolas; ✓ Formar equipes para estimular a agilidade e a interação.
	Material utilizado	Bola de papel.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data	Objetivos	Executar habilidades básicas combinadas.

16/08/22	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atravessando a ponte: cada aluno irá passar entre duas linhas (ao meio delas), demarcadas no chão (sem pisar nas linhas), equilibrando sobre o cone uma bola; ✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto).
	Material utilizado	Fita crepe, 2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, caixa de som e retroprojeto.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 23/08/22	Objetivos	Operar habilidades básicas combinadas.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto); ✓ Dança da estátua diferente e/ou Morto vivo e dança livre.
	Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, caixa de som e retroprojeto.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
Data 30/08/22	Objetivos	Praticar habilidades básicas combinadas.
	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto); ✓ Passa arco: Em grupo os alunos devem dar as mãos e passar o corpo por dentro do bambolê, unidos sem quebrar a corrente; ✓ Dança da estátua diferente e Morto/Vivo.
	Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, bambolês, caixa de som e retroprojeto.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
	Objetivos	Aplicar habilidades básicas combinadas.
Data 06/09/22	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estafeta (equilíbrio, coordenação e salto); ✓ Lateralidade e bola: Os alunos deverão executar os comandos que serão falados (partes do corpo) e assim tocá-las. Vencerá quem responder com mais agilidade e se apropriar da bola (de acordo com o comando do professor); ✓ Dança da estátua diferente e Morto vivo.
	Material utilizado	2 cones, 2 cordas, 6 pneus, 2 bolas de borracha, Bolinhas coloridas ou cone, caixa de som.
	Categorias Freirianas	Diálogo e Corpo Consciente.
	Objetivos	Aplicar habilidades básicas combinadas.

Tabela 5: Sistematização das aulas

Ao refletirmos a respeito da sistematização e operacionalização das categorias “diálogo” e “*corpo consciente*” durante as aulas de Educação Física escolar, observamos a importância do exercício do tanto do diálogo e quanto da escuta sensível.

Entendemos que estabelecer a cultura do diálogo horizontal nas aulas de Educação Física precisa se tornar uma rotina, rotina essa que é fundamental para a percepção e desenvolvimento do corpo consciente na cultura corporal do movimento.

Dialogar e construir o corpo consciente significa dar voz e escutar os alunos, não silenciar atitudes de preconceito, discriminação e invisibilizar as diferenças sociais muito presentes no contexto das nossas aulas. Demarcar que o corpo não é só biológico e individual, é coletivo e construído socialmente na minha relação com o mundo. Nas palavras de Freire (1996, p. 20) “[...] minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou eu, corpo. E meu corpo se constitui corpo consciente na medida em que se relaciona com outros humanos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o dicionário Freiriano (2010) "educação problematizadora" é, para Freire, sinônimo de uma "educação libertadora". Afinal, problematizar é encarar os desafios. E quando o desafio é encarado de forma corajosa, a sensação é de liberdade. É possível dizer que os objetivos estão sendo alcançados juntos com a filosofia "Esperançar" (1992) de Paulo Freire.

Entendemos que o objetivo de apresentar o relato de experiência da nossa prática docente utilizando como ferramenta metodológica para reflexão e ação as categorias de Paulo Freire “*Diálogo*” e “*Corpo Consciente*” foi atingido.

Com o desenvolvimento das aulas percebemos que os alunos obtiveram uma evolução muito significativa das categorias supracitadas norteados pelo cultura corporal do movimento. Percebemos o desenvolvimento social, motor e cognitivo, dentro da individualidade de cada aluno.

Podemos concluir que o diálogo voltado a problematização abordada por Paulo Freire é um tema muito abrangente e importante em qualquer área acadêmica. Ao utilizar o a categoria “*corpo consciente*” no cotidiano e nas rotinas de problematização das aulas possibilitaremos a construção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. Reencontrar o corpo. In: NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade.** Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010

BOTÂNICA MUSICAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Apolari¹, Renata Sebastiani²

RESUMO

Levando em consideração as vivências infantis, próprias de cada fase do desenvolvimento da criança, a cantiga sempre esteve presente nesse meio, inclusive envolvendo plantas. Percebe-se muitas vezes, no desenrolar de atividades envolvendo tais brincadeiras, que não é dada ênfase à questão botânica, apenas à brincadeira em si. Partindo da relevância em educar botanicamente as crianças da Educação Infantil, surge a ideia de dar atenção à botânica, através de uma sequência didática, como uma nova forma de ensinar. O objetivo desse trabalho foi propor uma sequência didática que envolvesse o ensino de botânica para a Educação infantil, através da cantiga “Alecrim Dourado”. Sendo assim, espera-se que essa sequência didática sirva de inspiração para futuras construções e que possa ser aplicada de forma lúdica e adequada com a faixa etária, a fim de que possamos contribuir para a formação de uma geração mais consciente botanicamente.

Palavras-chave: cegueira botânica, atividades didáticas, crianças, cantiga.

INTRODUÇÃO

Ao longo de 14 anos trabalhando com EI, foi possível perceber que crianças entre 4 e 5 anos, em especial, possuem uma capacidade de compreensão e consciência científica sobre o que o professor fala acerca de determinado tema, e que muitas vezes são subestimados.

Levando em consideração as vivências infantis, próprias de cada fase do desenvolvimento da criança, a música sempre esteve presente nesse meio. Seja para ninar ou para brincar, muitas cantigas falam sobre plantas e demais espécies do reino vegetal, como por exemplo o girassol (*Helianthus annuus* L.), a batata (*Solanum tuberosum* L.), o alecrim (*Rosmarinus officinalis* L.), o cravo (*Dianthus caryophyllus* L.), a rosa (*Rosa* sp.), etc.

¹ Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGEdCM - UFSCAR

² Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGEdCM - UFSCAR

Percebe-se muitas vezes, no desenrolar de atividades envolvendo tais brincadeiras, que não é dada ênfase à questão botânica, apenas à brincadeira em si. Partindo da relevância em

educar botanicamente as crianças da EI, surge a ideia de dar atenção à botânica como uma nova forma de ensinar. Cada vez mais ouvimos falar sobre cegueira botânica, que segundo Wandersee e Schussler (1999), citado por Neves, *et.al* (2019), é a incapacidade de reconhecer a importância das plantas na biosfera e no cotidiano, as pessoas as veem inferiores aos animais, não dando a devida atenção. Sendo assim, e educarmos as crianças a terem essa consciência sobre a preservação do ambiente, contribuiremos para a formação de futuros adultos com consciência científica e botânica. Botânica, de acordo com Esteves (2015), é a ciência que estuda a vida das plantas, presentes no nosso dia a dia, mas nem sempre notadas e nem sequer imaginamos a sua importância para a biodiversidade até porque, segundo o autor, o seu papel como fonte de matérias-primas, alimentos e medicamentos, função de manutenção do clima e estabilização dos solos junto às bacias hidrográficas é pouco conhecida. Como pode-se perceber, a própria definição da Botânica (do grego botané, que significa "planta", que deriva, por sua vez, do verbo boskein, alimentar), a qual remete a sua importância como fonte alimentar, demonstra que todas as formas de vida dependem direta ou indiretamente das plantas (FARIA, 2012).

Alecrim Dourado é uma cantiga de ninar infantil bastante popular no Brasil, sendo adaptada da canção folclórica portuguesa “Alecrim aos Molhos”. A cantiga possui uma estrutura simples, com apenas duas estrofes que se repetem. Assim, crianças de várias idades cantam até hoje junto com seus amigos e familiares.

Tabela 1. Diferentes versões da canção Alecrim Dourado.

Alecrim Dourado (Versão Brasil)	Alecrim aos Molhos (Versão Portuguesa)
Alecrim, alecrim dourado	Alecrim, alecrim aos molhos
Que nasceu no campo	Por causa de ti
Sem ser semeado (BIS)	Choram os meus olhos (BIS)
Foi meu amor	Ai meu amor, quem te disse a ti,
Que me disse assim	Que a flor do monte
Que a flor do campo é o alecrim (BIS)	Era o alecrim (BIS)

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

O alecrim é originário da Região Mediterrânea e cultivado em quase todos os países de clima temperado de Portugal à Austrália. Segundo Lorenzi e Matos (2021) a planta possui porte subarborescente lenhoso, ereto e pouco ramificado de até 1,5 m de altura, folhas lineares, coriáceas e muito aromáticas e flores azulado-claras, pequenas e de aromas forte e muito agradável.

Segundo Santana (2021), seu nome tem origem latina e significa ‘orvalho do mar’, em alusão ao seu perfume, já que ele brota especialmente nos litorais. Por deter um aroma peculiar, o alecrim é muito utilizado na gastronomia como tempero, particularmente nas carnes, legumes e omeletes.

Na EI, o trabalho é realizado de forma multidisciplinar, ou seja, todas as disciplinas em conjunto, não há uma divisão como por exemplo, no Ensino Fundamental (EF), portanto, elabora-se um projeto sobre determinado tema proposto. Assim, o projeto pode ter duração de uma semana ou um mês, uma vez que a dinâmica das aulas não é tão previsível como no EF. Além disso, a concentração das crianças no ensino Infantil é menor, tornando o trabalho ainda mais desafiador. Na EI a visão da criança, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado. Sendo assim, há várias formas de abordar um tema proposto, onde cada etapa será trabalhada de uma maneira, seja por investigação ou por resolução de problemas, todas serão conduzidas com metodologias ativas, onde a participação e o protagonismo das crianças são fundamentais.

As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças na EI, segundo a BNCC (2018), têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, são eles: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018), garante na EI, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Destaca-se aqui, o direito

explorar, onde diz que deve explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Posto isto, a música tem grande contribuição, uma vez que desempenha um papel ativo em ambientes, onde as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, cooperando de forma efetiva e afetiva com a diminuição dos efeitos da cegueira botânica a longo prazo.

OBJETIVO

Essa sequência didática tem como objetivo, trabalhar de forma lúdica, a botânica com as crianças da Educação Infantil através da música Alecrim Dourado, em especial na faixa etária dos 3 aos 5 anos, a fim de que, consigam ter uma melhor consciência e um olhar diferenciado em relação às plantas.

MATERIAL NECESSÁRIO

Para o desenvolvimento da sequência didática proposta serão necessários rádio ou caixa de som para a reprodução da música, galhos de alecrim (quantidade generosa), alecrim adulto num vaso, sementes de alecrim, riscantes (lápis de colorir, giz de cera, canetinha hidrocor), papéis sulfite, garrafas pets de 2 litros (uma para cada criança da sala e já cortada ao meio), terra (quantidade suficiente para plantar), água, massinha de modelar, blocos de montar ou materiais da própria sala que possa utilizar para empilhar, fita métrica, tintas guaches, pincéis, trigo, óleo, sal (para confecção de massinha, caso seja necessário), bem como imagens do alecrim sem flor e imagens do alecrim em floração, em ambos os casos impressas (de forma que seja possível uma imagem de cada por dupla), imagens impressas, fotos ou recortes de famílias (pai, mãe, filhos, tios, primos).

PROCEDIMENTOS

Para todas as aulas, dispor as crianças em roda, deixando visível na sala os objetos que serão utilizados durante a aula do dia. Ao longo de todo processo, acolha sempre as falas das crianças de forma carinhosa e respeitosa. Se for possível, tente sempre gravar ou anotar as falas e recolha e guarde todos os desenhos que serão realizados na SD. Ao final de cada aula, realizar

uma roda de conversa relembando o que foi visto em aula e deixar uma curiosidade sobre a aula seguinte.

1ª Aula: Alecrim Dourado

Introdução: Deixar exposto no meio da sala um rádio ou uma caixinha de som.

Desenvolvimento: Deixe que as crianças explorem o material e depois questione-os: *O que é isso? Para que serve? O que será que vamos fazer com esses materiais?*

Conduz as crianças para um espaço amplo, onde possam brincar de roda e ouvir a música Alecrim Dourado.

Após a brincadeira, sentá-los em roda novamente, no próprio lugar e perguntar: *Alguém já conhecia essa música? Sobre o que ela fala? Vocês já viram um alecrim? Como ele é?*

Antes de apresentar a imagem do alecrim, distribua folhas de sulfites e riscantes para que eles representem, através de desenhos, como eles acham que é o alecrim.

Em seguida, apresente a imagem do alecrim impresso e questione: *Era assim que vocês imaginavam que fosse o alecrim?*

Prossiga distribuindo a imagem das partes das plantas, e indague: *Vocês sabem o que é isso? Será que o Alecrim também tem essa estrutura?*

Introduza o conceito de partes da planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos), explique para que serve cada parte da planta, de forma simplificada e diga que todas as plantas têm essa estrutura.

Conclusão: Em sala, ofereça massinha de modelar, para que representem as partes das plantas. Para finalizar essa aula, estimule as crianças a falarem com os pais sobre o alecrim e se eles têm em casa. Se for necessária a elaboração de um bilhete, pode ser feito, mas o importante é deixar com que as crianças comuniquem a família.

2ª Aula: Alecrim Dourado – A planta e suas características (Parte 1)

Introdução: Deixar o vaso de Alecrim já formado, exposto no meio da sala. Relembra-los sobre o que já foi explorado da planta e continuar com a investigação sobre o alecrim.

Desenvolvimento: Sempre deixe que as crianças explorem o material e depois questione-os: *Ontem falamos sobre as partes das plantas, será que o alecrim tem todas essas partes? Como será a raiz? E o caule? Para que servem?*

Usar uma imagem que tem as partes do Alecrim novamente.

Continue interrogando-os com as seguintes perguntas: *Qual o tamanho do alecrim? Será que ela é alta ou baixa? Será que ela só fica nesse tamanho? Será que ele cresce como uma árvore?*

Conclusão: Após acolher cada colocação, peça para que as crianças, dispostas em duplas ou grupos, construam a altura que eles acham que o alecrim pode atingir. Depois, com a ajuda da fita métrica mostre a real altura em que a planta pode se desenvolver e explique sobre o crescimento do alecrim.

3ª Aula: Alecrim Dourado – A planta e suas características (Parte 2)

Introdução: Deixar exposto no meio da sala o Alecrim. Relembra-los se conseguiram conversar com os pais se eles têm o alecrim em casa. Acolher cada fala seguir com o desenvolvimento.

Desenvolvimento: Sempre deixe que as crianças explorem o material e depois questione-os: *O que é isso mesmo? Vocês lembram o nome? Para que serve?*

Distribua, se possível, um galhinho para cada aluno. Conduzindo-as a explorar a textura, o cheiro e pergunte: *Elas têm folhas? Como são as folhas? O que mais vocês observaram? Tem cheiro? Será que podemos comê-la? Quem quer experimentar?*

Se alguma criança tiver coragem em experimentar, fale que é preciso lavar e morder uma folha, apenas para provar.

Em seguida, pergunte aos “corajosos” o sabor que tem, se gostou ou não e volte a falar das características da planta, interrogando-os: *Como são mesmo as folhas do alecrim? Por que será que elas são assim?*

Explique o porquê dessas características e nunca as subestime, explique sempre fazendo uma analogia e não infantilizando.

Conclusão: Disponibilize massinhas de modelas, para que as crianças modelem as características das folhas do Alecrim. Caso a escola não tenha massinha de modelar, pode ser feito com trigo e depois pintar com o guache.

4ª Aula: Alecrim Dourado – A planta e suas características (Parte 3)

Introdução: Deixar o vaso de Alecrim, já formado, exposto no meio da sala.

Desenvolvimento: Sempre deixe que as crianças explorem o material e depois questione-os: *Ontem nós falamos das folhas, o que vocês acham que está faltando falar do alecrim?*

Espera-se que alguma criança fale: “Está faltando as flores”. Elogie e continue: *será que o alecrim dá flores? Como será a flor do alecrim? Grande? Pequena? Quais serão as cores dessas flores?*

Deixe as crianças exporem suas falas e acolhe-as. Distribua novamente a as folhas de sulfite para que as crianças possam desenhar como eles acham que são as flores.

Depois distribua a imagem do alecrim com flor e pergunte: *Era assim que vocês imaginavam? Quem se aproximou nas cores e formas das flores? Por que será que essa do vaso não tem flor?*

Explique sobre o porquê do florescer das plantas, em especial a do alecrim, que depois das flores vem os frutos e mostre a imagem.

Conclusão: Para concluir, peça para que as crianças façam novamente o desenho da flor do alecrim. Uma segunda opção é fazer a flor com a massinha de modelar e fotografar.

5ª Aula: Alecrim Dourado e sua família

Introdução: Disponibilize no chão da sala imagens de famílias de pessoas e da planta.

Desenvolvimento: Sempre deixe que as crianças explorem o material e depois questione-os: *O que são essas imagens? O que tem de semelhante?*

Espera-se que alguma criança fale: “São pessoas, são famílias, as flores são da mesma cor”. Elogie e continue: *Será que são as mesmas plantas? Será que são da mesma família?*

Primeiro, pegue a imagem que tem as famílias e pergunte: *Quem aqui tem família? Como é o nome da sua família?* É bem provável que eles falem o nome dos pais e dos irmãos, se tiverem. Porém, foque no sobrenome, e refaça a pergunta: *Qual é o sobrenome da sua família?* Deixe-os novamente falar e em seguida pegue a imagem que tem as plantas e indague-os: *O que as plantas têm a ver com as pessoas? Acolha as falas e continue: Será que essas plantas são as mesmas? Será que elas têm um “sobrenome”?*

Continue explorando sobre os sobrenomes dizendo: *Vocês me falaram que o sobrenome da sua família é Silva, mas vocês são todos iguais?*

Prossiga: Essas plantas não são iguais, uma é o alecrim, outra é o manjericão, temos a hortelã e a alfazema, mas elas são da mesma família. O “sobrenome” dessa família é Lamiaceae.

Conclusão: Finalize essa aula pedindo para que registrem a descoberta feita no dia. O registro pode ser feito através de riscantes ou colagens.

6ª Aula: Alecrim Dourado e seu cultivo

Introdução: Após relembrar sobre a família do Alecrim, disponha no chão da sala os mesmos galhos da segunda aula, garrafas pets e terra.

Desenvolvimento: Deixe as crianças explorarem o material e depois instigue-os: *Para que servem esses materiais? O que vamos fazer com isso?*

Continue: *Como será que nasce o Alecrim? Como será que planta?* Supõe que alguma das crianças respondam: “Através da semente”. Elogie e continue: *Que tal descobrirmos juntos?*

Relembre toda a trajetória das aulas, em especial sobre a parte que fala das flores. Se for possível, levar sementes de alecrim para que possam ver como é.

Sempre deixe que as crianças exponham suas ideias e pensamentos.

Convide-os a fazer um passeio no jardim da escola e escolherem um lugar para que possam plantar as sementes. Após definido o local, pegue as sementes, explique como deve ser feito o plantio e deixe que cada criança plante o seu. Finalize agitando e depois reúna-os em roda e questione: *E esses galhos? O que faremos? E essas garrafas e terras?*

Na sequência, pegue as garrafas pet já cortadas, distribua juntamente com o galho de Alecrim para as crianças e peça-os para primeiro encher de terra, em segundo, colocar o galho e, por fim, regar.

Observação: Enquanto plantam, pode colocar novamente a música para ficar tocando ao fundo.

Conclusão: Concluir lembrando que há duas maneiras de fazer o plantio do Alecrim, com as sementes e com os galhos. Peça para fazerem os registros do plantio através de desenho e, por fim, deixe-os levarem para casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa sequência didática pode ser substituída por outras músicas como: O Cravo brigou com a Rosa (canção Popular), Pomar (Palavra Cantada), Planta bambolê (Palavra Cantada), etc.; cada qual com seu objetivo específico. Além de poder ser adaptada para outros tipos de plantas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ESTEVES, L. M. **A importância da Botânica em nossas vidas**. Disponível em: <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/jardimbotanico/2015/05/ai-mportancia-da-botanica-em-nossas-vidas/>>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- FARIA, M. T. A importância da disciplina Botânica: Evolução e perspectivas. **Revista eletrônica de educação da faculdade Araguaia**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/53/43>>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas Medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. Ed. 3. Nova Odessa: Plantarium, 2021.
- MÚSICA de Ninar: **Alecrim Dourado**. Disponível em: <<https://musicadeninar.com.br/alecrim-dourado/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- NEVES, A.; BÜNDCHEN, M.; LISBOA, C. P. Cegueira Botânica: é Possível Superá-la a Partir Da Educação? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n.3, p. 745-762, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xQNBfh3N6bdZ6JKfyGyCffQ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 07 jul. 2022.
- PURLE, Torsten. **Rosmarin: Rosmarinus officinalis**. Disponível em: <<https://www.kraeuterbuch.de/kraeuter/Rosmarin.html>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- SANTANA, Ana Lucia. **Alecrim**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/plantas/alecrim/>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE OLHAR NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA

Ana Paula da Silva França¹, Adja Joseane da Cruz Coutinho Fonseca², Manoel de Jesus
Gomes da Silva³

RESUMO

A presente investigação intitulada como “Educação Infantil: um breve olhar nas práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola” tem por o objetivo geral analisar as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Escola Municipal Mutari em Santa Cruz Cabrália – BA. Destacando os objetivos específicos, que são: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores e identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa para a educação infantil. Assim, surgem os questionamentos que se dará norteamento para a pesquisa: Quais as práticas avaliativas desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas na prática avaliativa? Espera-se responder tais questões com as contribuições dos professores. Deste modo, justifica-se a escolha da temática por sua relevância à medida que orienta os docentes na ação educativa. Acredita-se ainda que a instituição campo de investigação possa definir novos elementos estruturais, estratégias e intervenções para com as práticas avaliativas, assegurando o direito e o tempo de aprendizagem das crianças. As partes constituintes do estudo trazem na primeira seção um breve histórico da educação infantil, na segunda tem destaca, às práticas avaliativas na pré-escola. Já na terceira parte, se refere à metodologia da pesquisa que tem abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa descritiva e bibliográfica, os procedimentos para a coleta dos dados foram por meio da entrevista. Na sequência, tem-se a quarta seção com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Logo após, vem às considerações finais e as referências utilizadas para o desenvolvimento e embasamento desta pesquisa.

Palavras-chave: educação, infantil, práticas, avaliativas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as instituições de ensino estão cada vez mais atentas com as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, principalmente, no que diz respeito às práticas avaliativas para a Etapa da Educação Infantil. Durante o processo de observação e de registro fiel das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores, juntamente aos seus alunos nos momentos das atividades realizadas em sala de aula, é que se fornecem diagnósticos riquíssimos

¹ Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

² Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS.

³ Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

em informações, especialmente, do fazer pedagógico docente e das dificuldades e avanços das crianças nas interações no contexto escolar.

Percebe-se que este quadro, em alguns aspectos pode retratar a realidade do ensino infantil na Escola Municipal Mutari campo de investigação. Por isso, destacam-se os seguintes questionamentos que dar-se-á norteamento para esta pesquisa: Quais as práticas avaliativas desenvolvidas? Quais as dificuldades encontradas na prática avaliativa? Considerando tais problemáticas com os objetivos propostos para este estudo, espera-se responder a essas questões, tendo como embasamento as contribuições dos professores.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Escola Municipal Mutari em Santa Cruz Cabrália – BA. Incluindo os objetivos específicos, que são eles: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores e identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa para a educação infantil.

Considerando o panorama atual vivenciado pela esfera educacional, principalmente, na Educação Infantil, é que a escolha dessa temática se faz relevante na medida em que orientar os professores na ação educativa, tendo em conta que as práticas avaliativas devem ser essenciais para se repensar sobre a eficácia do fazer docente em sala aula, contribuindo para que aconteça ação-reflexão-ação no processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, apresentam-se as partes constituintes deste estudo, que traz logo na primeira seção um destaque para as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola, citando valiosas afirmativas dos pensadores e bases legais da área, tais como: Godoi (2010), Luckesi (2011), Hoffmann (2012), Vasconcellos (2013), o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96 (2014).

Prontamente, na segunda parte do estudo, faz referência à metodologia da pesquisa, onde se trata de uma abordagem qualitativa, o tipo da investigação se caracteriza como uma pesquisa descritiva e bibliográfica, os procedimentos adotados para a coleta as informações se deu por meio da entrevista. Na sequência, tem-se a terceira seção com a apresentação e discussão dos resultados alcançados durante a investigação. Logo após, vem às considerações finais e em seguida as referências teórico-metodológicas que foram utilizadas para o desenvolvimento e embasamento desta pesquisa.

Nessa perspectiva, acredita-se que a instituição campo de investigação, garantida por critérios legais poderá definir novos elementos estruturais, bem como novas estratégias a serem usadas durante as práticas avaliativas na educação infantil e utilizar-se de intervenções que assegurem o direito e o tempo de aprendizagem de cada criança ao ser avaliada.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DESENVOLVIDAS NA PRÉ-ESCOLA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada nas instituições de ensino seja pública ou privada, para atender uma clientela específica de creches, para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, com jornada integral ou parcial, no período diurno, visando o pleno desenvolvimento da criança, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394/96.

Prontamente, na mencionada Lei Educacional, no Artigo 29, na Seção II, que compete esclarecimento sobre a Etapa da Educação Infantil, onde preconiza que a mesma “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21).

Por se tratar da fase de ingresso da criança no contexto educacional, é importante considerar que na Educação Infantil, a avaliação deve ser exclusivamente formativa, segundo a LDBEN no Artigo 31, a avaliação acontece “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 22), respeitando as especificidades de cada criança.

A esse respeito, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) menciona que a avaliação na educação infantil carece ser prioritariamente compreendida:

Como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59).

Nesse sentido, a ação avaliativa “se desenvolve em benefício ao aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (HOFFMANN, 2014, p. 183). Consequentemente, as práticas avaliativas na educação infantil devem seguir um caráter processual e contínuo com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando as particularidades de cada criança.

É possível que a avaliação nesse momento da educação possa ser muito mais formal e subjetiva, já que não há uma obrigatoriedade de atribuição notas e conceitos como é previsto no ensino fundamental, portanto eles não deveriam ser avaliados de maneira formal. Apesar desse fato, não descartamos a hipótese da ocorrência da avaliação na educação infantil, seja de maneira formal, [...] através da existência de fichas de avaliação, boletins de acompanhamento das crianças, pareceres, etc., seja através de avaliação informal, controlando o comportamento e a disciplina das crianças. (GODOI, 2010, pp. 18-19).

A partir desta concepção, consente assegurar que as práticas de avaliação formais e não formais se fazem presentes em vários períodos educacionais das crianças, ainda, aponta que no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil possa existir práticas avaliativas com características de julgamentos, e ou classificatórios, que foram influenciadas em decorrência das práticas realizadas na etapa seguinte (no Ensino Fundamental).

Essa prática de avaliação acaba julgando, comparando e classificando as crianças. [...]. Acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse sentido será positiva. (GODOI, 2010, p. 20).

Percebe-se que a avaliação é positiva quando há uma transformação no processo educativo, que poderá ser reordenado visando conhecer a criança, além disso, que a percepção de educação esteja fundamentada no respeito ao momento de vida, o direito de aprendizagem de cada criança, “o seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrario de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios”, assim como cita Hoffmann (2012, pp. 88-89).

Deste modo, não precisa classificar as atividades dos discentes com notas, conceitos, desenhos ou carinha de triste e alegre, com o intuito de estabelecer um julgamento sobre a sua

aprendizagem, mas sim, avaliar se os objetivos propostos em cada uma das atividades estão sendo alcançados ou não, com foco no desenvolvimento integral da criança.

Nesse entendimento, Luckesi (2011, p. 205) apresenta uma breve distinção entre avaliação e julgamento: a avaliação se baseia no acolhimento de uma determinada situação, para “ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário”, enquanto, que, o julgamento “é um ato de que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo”. Deste modo, é importante que leve em consideração o que se quer, ou seja, o que se pretende alcançar no momento de avaliar a criança individualmente, valorizando cada etapa do processo de construção do conhecimento dela, sem apontar julgamentos que mede o seu aprendizado.

Por outro lado, “é preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática” de avaliação, como citado por Vasconcellos (2013, p. 35). Portanto, as práticas avaliativas existentes no ambiente escolar devem assumir e desenvolver uma nova postura avaliativa, o que demanda reconstruir a concepção e a prática de avaliação, e então, romper com a cultura de classificação, seleção e exclusão ainda existentes nos sistemas educativos (SILVA, 2013). Assim, a transformação na postura do ato de avaliar deve priorizar de modo dialógico à concepção de avaliação desejada e a prática de avaliação investigativa, isso, relacionando com o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a mudança de concepção e postura com relação à prática avaliativa, não se dá isoladamente no dia a dia das escolas para dedicar-se somente ao estudo, ou mesmo, deixar de lado as teorias e mergulhar-se apenas na prática; escolher um desses rumos pode ser uma decisão equivocada por interromper a dialética entre ação e reflexão.

É necessário, portanto, mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, enquanto atividade específica do ser humano, é esta articulação viva entre ação e reflexão; é a ação informada pela reflexão (conhecimento, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação (com todo seu enraizamento histórico-social). Tratam-se de duas modalidades de atividades, que não podem ser fundidas, mas que também não devem ser isoladas, sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou na ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão é justamente o esforço de transformação da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, pp. 25-26).

Hoffmann (2012) sinaliza alguns pressupostos teórico-práticos que descreve o que é uma nova prática avaliativa no sistema de ensino, sobretudo, na educação infantil:

Uma proposta pedagógica que leva em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua identidade sociocultural, e proporcionando um ambiente interativo, rico em situações a serem experimentadas; um professor investigador do mundo das crianças, mediador das conquistas, no sentido de acompanhar e favorecer novos desafios para elas; um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão da ação educativa, do pensamento, do desenvolvimento, da diferença sociocultural das crianças, e embasa o refletir da ação pedagógica do professor. (HOFFMANN, 2012, pp. 25-26).

Portanto, as práticas avaliativas serão realizadas nesta etapa, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de aprendizagem das crianças, visando o processo de conquistas delas e a refração da prática educativa do professor. “Um dos resultados mais contundentes é o reconhecimento de que, para o aluno aprender bem, mister se faz que o professor aprenda bem” (DEMO, 2000, p. 58). Por isso, é necessário que o professor tenha uma consciência crítica e criativa do ato de avaliar na educação infantil.

Por isso, em padrões mais específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante para o ato de avaliar, um dos aspectos mais difíceis de trabalhar ou de explicar confundindo muitos professores. Neste caso, é o problema nuclear da avaliação, a concretização dessa intencionalidade, e torna-se o maior desafio para a mudança de postura da prática avaliativa.

Bem como afirma Vasconcellos (2013, p. 44), pode ocorrer mudança no conteúdo, no jeito de avaliar, na metodologia do fazer pedagógico e “até na estrutura da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará”.

A prática avaliativa está muito atrelada à prática pedagógica, nesse meio, encontra-se uma ligação entre professor e aluno, já que, ocorre uma constante relação entre eles para a aquisição do conhecimento, da aprendizagem. Não restam dúvidas que a relação professor aluno influencia a avaliação instrucional que está no campo formal e deve levar em consideração os aspectos ligados ao campo informal que são atitudes e valores construídos ao longo do processo, bem como fatores que influenciaram suas atitudes, de modo que:

A relação professor/ aluno também é vista com um dos objetos da avaliação e a forma como o professor procede em seus conteúdos e métodos impõe uma resposta pronta, um “modelo de raciocínio” que o aluno pode não corresponder com o esperado pelo professor, já que o aluno tem formas de pensar diferente e pode criar várias hipóteses ou respostas para uma mesma pergunta que lhe é proposta, e não

necessariamente o que o professor quer que o aluno responda. [...]. (SILVA, 2013, p. 21).

Os alunos estabelecem um elo e confiança com o professor, uma espécie de ponto de apoio, sua linguagem, suas atitudes que em diversas situações podem ser mais tranquilizadoras ou mais tensas. Por isso, é necessário que se amplie o “conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrumental de verificação de conteúdos” (SILVA, 2013, p. 21). Desta forma, Não se pode perder de vista que a criança constrói sua aprendizagem, por meio da relação que ela tem com o campo social, estimulando o seu desenvolvimento para a transformação de se e do mundo a sua volta.

Para a criança na educação infantil, ter autonomia significa ter vontade própria, levando em conta os valores, as perspectivas pessoais e do próximo, conquistando seu espaço ao agir e interagir com o mundo a sua volta, através da linguagem, dos diversos símbolos e do pensamento lógico. Cabe aqui, o educador respeitar e valorizar cada etapa de desenvolvimento do educando, estimulando e mediando o seu aprendizado com vista em uma prática avaliativa transformada desse meio.

METODOLOGIA DA PESQUISA

As problemáticas descritas anteriormente demandam de uma investigação onde seja possível averiguá-las de forma a serem respondidas ou não por seus participantes, sendo necessário seguir um caminho estabelecido em função dos objetivos a serem alcançados.

Assim, para o desenvolvimento do presente estudo elegeu-se a investigação com enfoque qualitativo, uma vez que, a abordagem qualitativa não mede as variáveis e sim aponta a conclusão de dados coletados ao longo do processo da investigação, buscando a obtenção de informações para dar profundidade às opiniões dos participantes a respeito de um determinado assunto, com maior validade em que tendência a descrever qualitativamente.

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e posteriormente é instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os

pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva, o tipo da investigação se caracteriza como uma pesquisa descritiva, em que tem por finalidade a descrição fiel, isto é, na íntegra as informações coletadas em uma pesquisa, sem nenhuma alteração ou interferência do pesquisador. Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2002, p. 42) garante que elas “são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...]”.

Ainda a respeito da pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 69) define-a quando:

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento.

Ainda, fez-se necessário a pesquisa bibliográfica, a busca por um referencial através de textos e de produções acadêmicas disponíveis na internet e um aporte teórico de pensadores da área, como Godoi (2010), Luckesi (2011), Hoffmann (2012), Vasconcellos (2013), dentre outros, seguidamente das bases legais do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96 (2014).

Para assim, ampliar a concepção analítica do pesquisador, como Prodanov e Freitas (2013, p. 55) asseguram, que “todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador [...]”. Em suma, toda investigação necessita de um referencial teórico e metodológico, visando direcionamento para qualquer pesquisa científica.

Neste sentido, os procedimentos adotados para a coleta de dados dar-se-á por meio da entrevista com 4 (quatro) profissionais – (P) atuantes na Educação Infantil da Escola Municipal Mutari localizada na Rua da Mangueira, s/nº no Bairro Campo Verde na Cidade de Santa Cruz Cabralia – BA.

É oportuno ressaltar que a entrevista na concepção de Lakatos et. al. (2003, p. 195) “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de

determinados assuntos, mediante de uma conversação de natureza profissional”, onde as falas proferidas são registradas na íntegra, deixando evidente a sua característica principal que é o discurso direto.

Dependendo do tipo de entrevista, pode-se usar tanto uma linguagem formal quanto uma linguagem informal, em ambos, deve-se levar em conta o discurso coerente e claro. Contudo, a entrevista desempenha uma função social, no sentido, da divulgação do conhecimento, do posicionamento crítico do sujeito e do estabelecimento de opinião sobre um acontecimento.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com a pesquisa teórico-metodológica realizada para o desenvolvimento deste trabalho científico, a Escola Municipal Mutari compartilha saberes e experiências dos seus profissionais no quesito, práticas de avaliação na pré-escola do ensino infantil, de tal maneira, seguem prontamente os relatos dos entrevistados:

As práticas avaliativas desenvolvidas na escola campo de pesquisa ocorrem “diariamente” dentro do espaço escolar, isso para efeito, ao que se refere o acompanhamento da aprendizagem das crianças. Para que isso aconteça de maneira satisfatória e se tenha um monitoramento mais significativo do progresso dos alunos, os docentes utilizam instrumentos para coletar informações, tais como: a “observação” grupal e individual, os “relatórios” que podem ser feitos bimestralmente e o “diário de classe” em que corresponde ao apontamento da frequência e o avanço das crianças.

A saber, no RCNEI (1998) destaca que:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Portanto, tais instrumentos utilizados pelos professores da educação infantil, envolvem um conjunto de ações significativas, que sejam essas ações, comportamentais, emocionais,

afetivas e cognitivas, apresentadas pelas crianças durante todo o ano letivo, de tal modo, tornando-se um suporte pedagógico para o processo de ensinar e aprender.

Para Cesar (2016), os registros de avaliação no ensino infantil necessitam dar ênfase às reais significados das trajetórias do processo de avaliar, que seja, no decorrer de todo o trabalho, e não apenas no seu término, porque se não registrada no momento, pode deixar para trás aspectos importantes do desenvolvimento pessoal e social de cada criança. Contudo, tais registros precisam se configurar de formas variadas, tendo em vista, a elaboração de um diagnóstico do processo de construção do ensino e aprendizagem.

Segundo as afirmativas de Cesar (2016, p. 8), os registros avaliativos precisam ser efetivados através da preparação de dossiês das vivências dos alunos, á exemplo disso, tem-se os relatórios e os portfólios avaliativos. Para a autora todas as nomenclaturas citadas são referentes a uma coleção dos registros do desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, proporcionando a todos os envolvidos no processo educativo uma visão mais ampla.

A seguir são destacadas as afirmativas dos profissionais – (P) entrevistados, no tocante a questão levantada sobre as dificuldades encontradas na ação avaliativa para a educação infantil, então, eles mencionaram que no momento de avaliar encontram dificuldades em:

“Obter elementos mais claros e objetivos sobre como esta ocorrendo a construção do aprendizado da criança” (P1).

“Nem sempre o desenvolvimento de uma criança acontece de acordo com o esperado, encontramos sempre crianças com dificuldades no aprendizado que se torna difícil avaliar as causas dessas dificuldades” (P2).

“Se avaliar é uma ação investigativa e reflexiva, observa-se que nem sempre ocorre como o planejado, devido a algumas dificuldades no aprendizado, nem sempre é possível avaliar, mas sempre se observa avanço nos discentes” (P3).

“As dificuldades na ação de avaliar existem em alguns casos, como por exemplo: aqueles alunos que o professor faz de tudo para ele aprender e ele não consegue, encontrando barreiras” (P4).

Segundo França (2018), é relevante considerar a prática avaliativa como peça fundamental para a investigação e diagnóstico das dificuldades e dos avanços, possuindo assim, subsídios para interferir e redefinir a prática educativa, direcionando um caminho a seguir.

Nesse sentido, a escola pesquisada já se manifesta com práticas avaliativas reconstrutivas, mesmo que em passos lentos e tímidos, buscando uma concepção de avaliação transformadora da realidade vivenciada.

Contudo, tanto nas posturas e bem quanto nas respostas citadas durante entrevista, percebe-se que existe uma consciência dos profissionais sobre a importância da prática de avaliar, porém, constata-se uma carência no modo de/em estabelecer objetivos mais claros que direcionem o processo avaliativo, e bem como as dificuldades em atrelar a fundamentação teórica à prática de avaliar adotada para a Educação Infantil.

No entanto, nas afirmativas de Demo (2000), sinalizam que o professor necessita ser um profissional da aprendizagem, do conhecimento, e não do ensino meramente dito ou aplicado em sala de aula, essa visão do autor, pode significar uma ampla guinada na teoria e na prática da educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, foi possível apresentar uma breve visão sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil na Instituição de Ensino ora citada. Isso, levando em consideração que é por meio da avaliação que se obtém elementos significativos para a reorganização e norteamo do fazer pedagógico em sala de aula, sendo que, o ato de avaliar se faz importantíssimo para com todo o processo educativo.

Tais elementos proporcionam ao educador conhecer profundamente o alunado que se tem em sala de aula, bem como reconhecer os avanços e as dificuldades das crianças, e também, as possibilidades cognitivas, afetuosas e sociais de cada um. Além disso, todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados com a criação de um vínculo de integração, que sejam, entre as crianças, os adultos e até mesmo com o mundo, estimulando assim, novos métodos de ensinar e aprender.

Sob essa lógica, busca-se resposta para os objetivos propostos nesta pesquisa, com vistas para o primeiro objetivo que sugere descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil segundo a percepção dos educadores. Deste modo, apresenta-se a descrição das práticas avaliativas desenvolvidas na instituição escolar: não ficando muito claro como isso realmente acontece. Porém, destaca que as práticas avaliativas ocorrem diariamente dentro da própria

escola. E utilizando dos instrumentos registros, tais como: a observação grupal e individual, os relatórios e o diário de classe para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Com o intuito de alcançar a resposta para o segundo objetivo deste trabalho, onde se propõe identificar as dificuldades encontradas pelos educadores na prática avaliativa da educação infantil. Neste sentido, identifica-se que os profissionais entrevistados têm consciência da importância do ato de avaliar, entretanto, há uma carência metodológica na definição de objetivos mais claros para que eles possam associar as práticas de avaliação ao trabalho pedagógico, juntamente com a fundamentação teoria. Para então, e só então, mediar e acompanhar o processo educativo, assim como a ação avaliativa.

Em suma, a prática avaliativa é um procedimento de interação continuada, que acontece desde o início até o final do ensino-aprendizado, possibilitando ao profissional da área refletir o seu exercício educacional. Sendo assim, a avaliação entra em notoriedade como uma imaginável solução para um dos maiores entraves da educação, isso, tão somente ocorrerá, a partir do entendimento de que a determinação de valor, de julgamento, de avaliação, e seja qual for à nomenclatura, não consiste em uma empreitada muito simples, todavia, possível de fazer acontecer efetivamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei de nº 9394/96. – 9ª ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. I – Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CESAR, Janaina Marques; SOUZA, Nadilza Maria de Farias. **Avaliação na educação infantil: O desafio de avaliar sem classificar**. *Revista Acadêmico-científica*. ISSN 2317-661X Vol. 09 – Num. 01 – Janeiro 2016. Disponível em: www.revistascire.com.br

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. – 3ª Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FRANÇA, Ana Paula da Silva. **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. – Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/618/465>Início>Vol3,No2 (2018)>da Silva França

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Cadernos Educação Infantil nº 14. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – 18ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. – 33ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 22ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2ª Ed. – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SILVA, Renaly de Aquino. **As práticas avaliativas na Educação Infantil**. 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2012. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2158/1/PDF%20-%20Renaly%20de%20Aquino%20Silva.pdf>

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. – 13ª Ed. – São Paulo: Libertad, 2013.

PRODUÇÃO DE UMA ANIMAÇÃO DE REAÇÃO DE PRECIPITAÇÃO PARA AUXILIAR O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Giovani Henrique Soares¹, Maria Briani Lima², Tiago Toledo Piza Falcade³, Gustavo Bonilha da Silva⁴, Ana Paula de Lima Barbosa Ferreira⁵.

RESUMO

As mídias audiovisuais assumiram um grande espaço no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora das escolas. Gradualmente, vídeos, imagens, infográficos e textos digitais – mais curtos, ricos em imagens e por vezes mais dinâmicos que livros impressos – conquistam mais espaço no processo educacional. Por isso, este projeto propôs a criação de animações educativas, por meio de aplicativos acessíveis na internet, para corroborar no processo de ensino-aprendizagem da química, presencial ou à distância. Com fundamentação teórica no modelo proposto por Johnstone (1982, 1991, 2001), que articula as três dimensões do conhecimento químico como macroquímico, submicroquímico e representacional. A ideia é partir, primeiramente, de eventos macroscópicos e, depois, migrar para representações submicroscópicas de processos físicos e químicos, por meio de imagens em movimento. A conclusão foi com a escrita representacional ou simbólica, ou seja, as equações químicas em si. O material produzido será disponibilizado para download gratuito em site elaborado pelos nossos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de química, Animações de Química, Material Didático Digital Gratuito, Site de Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

Após quase dois anos de trabalho com aulas *on line*, sem outra opção devido à pandemia, grandes adaptações pedagógicas foram necessárias. Dentre elas, o uso de mídias digitais, como vídeos e animações, colaborou expressivamente no processo de ensino-aprendizagem à distância, principalmente no que se relaciona com a experimentação química. Diante da necessidade de material audiovisual foi que surgiu a ideia desse projeto de pesquisa. Com a proposta de elaboração de vídeos e animações gratuitos, que poderão ser incorporados às apresentações, não só com qualidade de imagem, mas também com conteúdo com abordagem

¹ Colégio Técnico de Campinas da Unicamp - Cotuca

² Colégio Técnico de Campinas da Unicamp - Cotuca

³ Colégio Técnico de Campinas da Unicamp - Cotuca

⁴ Colégio Técnico de Campinas da Unicamp - Cotuca

⁵ Colégio Técnico de Campinas da Unicamp - Cotuca

pedagógica, fundamentada em pesquisa científica, em livros e publicações tradicionais do ensino médio e superior.

Para a criação de materiais audiovisuais, que tragam interpretações e correlações, signos que possam aproximar os estudantes da linguagem científica, utilizou-se como referencial teórico as propostas de Johnstone (1982, 1991, 2001). Por meio de imagens, sons e animações, pode-se transformar as visões e compreensões dos estudantes sobre processos submicroscópicos, de difícil interpretação e que exigem em grande parte, da bagagem educacional e socioambiental ao qual esse indivíduo foi exposto durante sua história de vida. As imagens e animações podem catalisar processos interpretativos sobre reações e processos químicos.

Segundo Johnstone (2001, 1991, 1982), é possível descrever os aspectos do desenvolvimento do conhecimento químico, articulando as três dimensões: macroquímica, submicroquímica e representacional (ou simbólica).

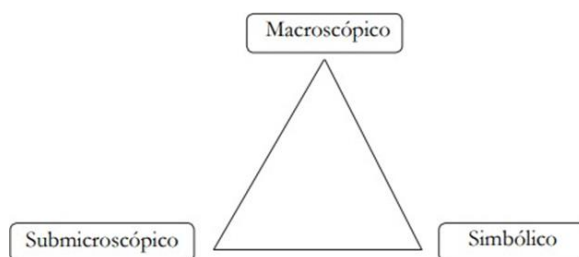


Figura 1: Diagrama do teórico de Johnstone (Adaptado de Johnstone, 1991)

A dimensão macroquímica envolve processos reacionais, concretos e que podem ser mensurados (pH, mudança de cor, liberação de calor, enfim, no limite dos nossos sentidos e com auxílio de equipamentos). São perceptíveis em laboratórios ou no dia-a-dia (Johnstone 2001, 1991, Gilbert, 2009b). Já a dimensão submicroquímica relaciona-se com entidades muito pequenas, que não podem ser vistas nem com uso microscópios ópticos. Envolve as concepções de átomos, íons e moléculas. E, por fim, o representacional, ou simbólico, envolve as normas estabelecidas e padronizadas da linguagem química para a escrita, por meio de fórmulas e equações, dos símbolos que representam o processo analisado (Johnstone 2001, 1991 e Gilbert, 2009b).

Para a dimensão submicroquímica (que foge dos nossos sentidos) é necessário o processo de visualização que, segundo Gilbert (2005), é fundamental para o ensino,

especialmente de ciências. Isso porque é exigida dos estudantes uma “navegação” dentro e entre modos de representação do conhecimento químico. Para um aprofundamento da compreensão, esses estudantes devem ser metacognitivos em relação à visualização, ou o que o autor chamou de “capacidade metavisual”. O termo metacognição pode ser compreendido como um conjunto de construções inter-relacionados, relativo à cognição e sobre a cognição, ou seja, sobre a percepção de um conhecimento químico. Sem uma capacidade metavisual, os estudantes encontram grande dificuldade em serem capazes de realizar essa exigente tarefa (Gilbert, 2005).

OBJETIVO

Fazer um vídeo da precipitação do PbI_2 (iodeto de chumbo II), seguido da animação dessa reação de precipitação e finalizada com a reação química envolvida nessa precipitação. Para verificar como o vídeo pode corroborar na compreensão da formação de precipitado, foi realizado um questionário teórico com pré-teste e pós-teste.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para fazer o vídeo da precipitação foram utilizadas soluções de iodeto de potássio a 0,1 mol/L (KI_2) e nitrato de chumbo II ($Pb(NO_3)_2$). A gravação foi feita com uso de celular em ambiente com iluminação natural. Já para a elaboração da animação, foi utilizado o programa gratuito Blender. A edição foi feita no Camtasia e a divulgação será feita em site próprio.

A elaboração e aplicação do questionário foi feita via Google Formulários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A animação produzida no Blender foi inserida no vídeo gravado da precipitação do iodeto de chumbo II (PbI_2), utilizando o editor de vídeo Camtasia. A animação (https://www.youtube.com/watch?v=O_znJu_Zthc) será disponibilizada no site: <https://quimicanimada.com.br/>. O vídeo, a animação e o site foram desenvolvidos pelos próprios estudantes do ensino médio. A inserção de novos conteúdos será feita com o decorrer do projeto, como novos estudantes, anualmente.

O questionário foi passado para uma turma de estudantes de 3º ano do ensino médio, totalizando 25 alunos. Em breve esse questionário será expandido para um número maior de

estudantes do ensino médio. Mas nesse pequeno grupo, já notou-se um efeito interessante do vídeo sobre as concepções de precipitação.

As perguntas teóricas (sobre o conteúdo químico) e técnicas (sobre a qualidade do vídeo) foram:

1) O que você acha que é a formação de precipitado em uma reação química?

- Não entendo o significado químico para esse termo “formação de precipitado”
- Pode ser a liberação de gás, mudança de cor e mudança de estado físico.
- É a reação entre sólidos.
- É a formação de um sólido durante uma reação química
- É uma reação muito rápida, apressada.

2) O que são retículos cristalinos?

- Não sei o que são retículos cristalinos.
- São moléculas que formam sólidos.
- São arranjos dos íons que formam os sólidos.

3) Quais são os sais que você acha que apresentam baixa solubilidade, ou seja, que precipitam?

- Não sei
- NaNO_3
- CaCO_3
- NaCl
- AgCl
- $\text{Pb}(\text{NO}_3)_2$
- KI
- BaSO_4
- PbI_2
- AgNO_3
- BaCO_3

Para as perguntas técnicas, sobre a qualidade do vídeo, foi utilizado o tipo Likert.

1) Em relação à qualidade dos seguintes tópicos, avalie-os. (Escala de 1 a 5)

Muito Insatisfatório 😞 Insatisfatório 😐 Regular 😊 Satisfatório 😄 Muito Satisfatório 😁

- Velocidade
- Foco / Resolução
- Iluminação
- Cores dos elementos químicos
- Cores em geral
- Dimensões do elementos visuais
- Trilha sonora / Efeitos sonoros

2) Quão compreensível a animação tornou a teoria abordada? (Escala de 1 a 5)

Muito Insatisfatório 😞 Insatisfatório 😐 Regular 😊 Satisfatório 😄 Muito Satisfatório 😁

- Não compreensível
- Muito compreensível

3) Indicaria o vídeo a um amigo?

- Sim
- Não

As respostas obtidas estão apresentadas nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Respostas para as questões 1 e 2, sobre Reações de Precipitação e Retículos Cristalinos, antes e depois do vídeo.

Total: 25 estudantes	Reação de precipitação			Retículos cristalinos		
	É a formação de um sólido durante uma reação química.	Pode ser a liberação de gás, mudança de cor e mudança de estado físico.	Não entendo o significado químico para esse termo “formação de precipitado”.	São arranjos dos íons que formam os sólidos.	São moléculas que formam sólidos.	Não sei o que são retículos cristalinos.
Antes do vídeo	22	2	1	14	3	8
Depois do vídeo	23	1	1	19	5	1

Tabela 2: Respostas para a questão 3, sobre quais sais são insolúveis, antes e depois do vídeo.

	Não sei	Sais Insolúveis	Sais Solúveis
Antes do vídeo	18	18	9
Depois do vídeo	7	45	23

O questionário foi passado para uma turma de estudantes de 3º ano do ensino médio, totalizando 25 alunos. Em breve esse questionário será expandido para um número maior de estudantes do ensino médio. Mas nesse pequeno grupo, já notou-se um efeito interessante do vídeo sobre as concepções de precipitação.

Pergunta: *“O que você acha que é a formação de precipitado em uma reação química?”*

A análise dos dados mostrou que 88% dos estudantes que responderam ao questionário já tinham uma ideia sobre o que pode ser entendido como a formação de um precipitado (22 dos 25 estudantes responderam “É a formação de um sólido durante uma reação química.”). Após assistirem ao vídeo, mais um estudante mudou sua resposta de “Não sei” para a correta, mudando o número de acertos para 92%.

Um estudante continuou respondendo que não sabia o que é a formação de um precipitado em uma reação química.

Pergunta: *“O que você acha que são os retículos cristalinos?”*

A análise dos dados mostrou que 56% dos estudantes que responderam ao questionário já tinham uma ideia sobre o que pode ser entendido como retículo cristalino (14 de 25 estudantes responderam “São arranjos dos íons que formam os sólidos.”). Após assistirem ao vídeo, 76% responderam corretamente a resposta. Um aumento de 14 para 19 estudantes, ou seja, 5 estudantes a mais, para uma nova ideia do que é um retículo cristalino.

Um estudante continuou respondendo que não sabia o que é um retículo cristalino.

A confusão sobre íons e moléculas persistiu, mostrando que talvez fosse necessário incluir no vídeo legendas que ressaltassem a união entre os íons. Isso foi evidenciado no aumento da porcentagem que alunos que ao responderem à pesquisa entenderam os íons como moléculas (de 12% antes do vídeo, para 20% após o vídeo).

Pergunta: *“Quais são os sais que você acha que apresentam baixa solubilidade, ou seja, que precipitam?”*

Foram colocados 10 sais comumente abordados em reações inorgânicas precipitação, além da opção “Não sei”. Os sais foram: NaNO_3 , CaCO_3 , NaCl , AgCl , $\text{Pb}(\text{NO}_3)_2$, KI , BaSO_4 , PbI_2 , AgNO_3 e BaCO_3 .

Desses, os insolúveis são: CaCO_3 , AgCl , BaSO_4 , PbI_2 e BaCO_3 .

Foram contados os sais que foram corretamente apontados como insolúveis antes e depois do vídeo. Nessa contagem houve um aumento de 150% de acertos (de 18 para 45 acertos), mostrando a influência do vídeo ao listar alguns desses sais insolúveis no final da apresentação.

Para os sais que são solúveis, indicado de forma incorreta como insolúveis pelos estudantes, observou-se um aumento também depois do vídeo (um aumento em torno de 150% também, de 9 para 23 sais solúveis). Apesar de menor que os listados corretamente, mostra a mesma porcentagem, o que pode ser um indicativo de que ainda é um assunto de difícil memorização e que pode ser confuso para os estudantes do ensino médio.

Outro dado interessante foi a diminuição do resultado sobre o “Não sei”. Observou-se uma diminuição de cerca de 60% nessa alternativa.

Em relação às perguntas técnicas, todas as respostas variaram entre Satisfatório e Muito Satisfatório. Todos indicariam o vídeo para um amigo.

CONCLUSÃO

Acreditamos que o vídeo se mostrou eficiente em relação à ideia de formação de precipitado. Contudo, apesar de ampliar o número de substâncias que precipitam, ainda se mostra como um tema bastante difícil de memorizar, tendo em vista o elevado número de sais solúveis que foram apontados nos questionários. Mas, no geral, animações teve uma excelente aceitação no grupo avaliado.

REFERÊNCIAS

Gilbert, J. K. (2005). Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In J. K. Gilbert (Ed.), Visualization in science education (pp. 9–27). the Netherlands: Springer.

Gilbert, J. K., & Boulter, C. J. (Eds.). (2000). Developing models in science education. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.

Gilbert, J. K., & Treagust, D. (Eds.). (2009a). Multiple representations in chemical education. the Netherlands: Springer.

Gilbert, J. K., & Treagust, D. (2009b). Introduction: Macro, submicro and symbolic representations and the relationship between them: Key models in chemical education. In J. K.

Gilbert & D. Treagust (Eds.), Multiple representations in chemical education (pp. 1–8). the Netherlands: Springer.

Johnstone,, A. H. Macro and micro-chemistry. The School Science Review, v. 64, 377–379, 1982.

Johnstone, A. H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. Journal of Computer Assisted Learning, v. 7(2), 75–83, 1991.

Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. Journal of Chemical Education, 70(9), 701.

Piaget, J.; Piaget on Piaget: The Epistemology of Jean Piaget; Filme de Claude Goretta para a Yale University, 1977.

Soares GM, Zangerolamo L, Rosa LRO, Branco RCS, Carneiro EM, and Barbosa-Sampaio HC. Impact of a playful booklet about diabetes and obesity on high school students in Campinas, Brazil. AdvPhysiolEduc 43: 266-269, 2019.

Zangerolamo L; Soares GM; Rosa LRO.; Santos KR; Bronczek GA; Marconato E; Carneiro EM; Barbosa Sampaio HC. The use of the Endocrine Circuit as an active learning methodology to aid in the understanding of the human endocrine system. AdvPhysiolEduc, v. 44, p. 124-130, 2020.

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO SÉCULO

XXI

Ana Lúcia Quirino de Oliveira¹, Ana Paula de Oliveira²

RESUMO

A concepção do processo de ensino e aprendizagem tem um caminhar que vem sendo amadurecido para além da transmissão do saber que o outro precisa aprender. Em docência do Ensino Superior essa compreensão se expande e simultaneamente exige qualificação e formação condizentes com os desafios do século XXI. Este trabalho se propõe a analisar o panorama atual do fazer docente frente os desafios do novo século. Foram considerados três pontos de reflexão: qualidade do fazer docente; políticas públicas educacionais; redução da oferta de vagas no nível superior. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. O trabalho reafirma que a docência segue avanços significativos que acompanham as necessidades e desafios do novo século, porém, evidencia a urgência de aprimoramento nas políticas educacionais formativas e inclusivas que qualifiquem o universo acadêmico.

Palavras-chave: Desafios, Docência, Educação Superior.

INTRODUÇÃO

O novo século trouxe mudanças, desafios e transformações significativas em todos os aspectos de vidas do povo. A sociedade sente de forma direta a dinâmica do acesso às informações que em contrapartida têm forçado as instituições de ensino superior a se adequar ante os desafios educacionais que estão postos. Como se preparar? Como qualificar o fazer docente e como as políticas públicas favorecem ou desestimulam a busca por melhorias?

Alicerçada em pesquisas sobre a temática educacional em nível superior, o presente estudo pretende discutir e analisar as transformações e desafios do século XXI tendo como exemplos as questões acima consideradas a fim de nortear o desenvolvimento do tema.

Por isso, refletir sobre o fazer docente passa pelo aprimoramento das práticas, nas pesquisas de novas informações, no domínio das ferramentas digitais e tecnológicas, além de habilidades críticas frente ao universo sócio-político-educacional.

¹ Mestranda em Educação, World University Ecumenical (WUE)

² Mestranda em Educação, World University Ecumenical (WUE)

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Sobre a importância da pesquisa, Kaufmann (1977) diz permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Logo, a busca favorece e alarga a reorganização de conceitos e facilita a análise da temática.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (1994, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40) 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."

A sequência em que o trabalho está dividido, contribui para uma melhor compreensão dos resultados da pesquisa realizada, iniciando com uma visão mais ampla no campo da docência do ensino superior, em seguida abordando as questões das políticas públicas que favoreçam os enfrentamentos dos desafios do século XXI.

O FAZER DOCENTE

De um modo geral entendemos docência como o exercício do magistério. A LDB (1996) em seu artigo 13 diz que o papel do docente é o de levar o aluno ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelo projeto pedagógico ou plano de desenvolvimento escolar.

A docência deveria ser considerada como centro de compromisso social da universidade. Como aponta Georgen (2006, p. 69): “[...] a primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade refere-se à qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área [...]”, onde, por meio de um corpo docente qualificado seria melhor possível a garantia de uma boa formação aos estudantes inseridos no espaço universitário, inclusive aos futuros docentes, pois, uma formação de qualidade possibilita melhores aportes teóricos e metodológicos ao futuro profissional.

No espaço da docência universitária, outra possibilidade que se abre para um trabalho de qualidade é quando o trabalho coletivo comungando de uma mesma visão se une para melhorias, assim, é importante “[...] tornar possível uma formação de professores que ajude a construir saberes para uma docência emancipatória” (CUNHA, 2005, p. 90).

Quando o trabalho é feito em conjunto é possível, com a ajuda do outro, refletir acerca de ações e buscarem novas alternativas quando necessário.

Diante desse documento, evidenciamos que a formação inicial é apenas o ponto de largada ante a responsabilidade do papel de difusor do conhecimento. Mas para além da garantia de uma formação sólida, está um processo que segue uma trajetória bem complexa que passa pouca valorização profissional, falta de investimento, além do desgaste mental devido à demanda de trabalho e as exigências nas rotinas de ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à qualidade do fazer docente, é importante salientar que o trabalho é bastante amplo. Entre suas principais atribuições, está a formação de cidadãos e também a formação para o mercado de trabalho. Os saberes são dinâmicos e, por isso, cabe aos professores a constante reavaliação do processo de ensino e aprendizagem. Aos docentes cabe também o papel de agentes transformadores da realidade, bem como o de organizadores do trabalho escolar. O trabalho docente implica diretamente a socialização do conhecimento, a formação ética dos discentes e a superação das dificuldades inerentes à profissão.

Mas como falar em qualidade se a educação está em decadência, se os profissionais da educação não são tratados com o devido respeito, se as instituições de ensino estão sucateadas? Para que se possa efetivamente alcançar os objetivos da prática docente, torna-se necessário a real valorização do magistério, além de erguer três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira, permitindo maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Isso nos leva à questão das políticas públicas educacionais. Em um país de dimensões continentais e um alto índice de desigualdade social como o Brasil, as políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação.

Ao estabelecer modelos educacionais concebidos pelos cidadãos e pelo governo, as políticas públicas viabilizam a criação de uma sociedade apta para trabalhar, questionar e contribuir com o crescimento da nação.

As políticas educacionais no país devem levar em consideração, acima de tudo, os aspectos abordados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) - especialmente a garantia do direito de acesso à educação a qualquer brasileiro.

Devem ser construídas a partir do diálogo com a sociedade civil, através de processos de escuta e de participação da comunidade.

Ações de apoio didático e metodológico às instituições, por exemplo, proporcionam um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e uma gestão mais forte e segura.

Já programas voltados para a docência, asseguram a formação e o suprimento de equipamentos e materiais necessários à atuação dos professores. Para serem efetivas, as políticas públicas devem levar em consideração diversos aspectos relacionados à atual realidade da educação brasileira, inclusive a situação de vulnerabilidade social em que se encontram diversos alunos.

Sem sombra de dúvidas, a educação superior passa por amplos processos de mudanças nos últimos vinte anos. As reformas, onde ocorreram, indiscutivelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que de fato tem ocorrido.

Se por um lado a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos nocivos desse mesmo processo, particularmente no que diz respeito ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 na meta 12, tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. O PNE é um dos documentos que assegura o plano de expansão do ensino superior. Além de reafirmar a busca pela qualidade de ofertas de acesso.

A produção de conhecimento também cresceu no país, fruto direto da expansão da pós-graduação, embora se apresente, cada vez mais, atrelada à tecnologia e à inovação, imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem de riqueza tendo como princípio a base industrial consolidada.

É importante ressaltar que o crescimento do ensino superior privado, a produção atrelado à inovação, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas situações, a própria expansão do ensino na rede pública são facetas de um movimento de expansão que

traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que enfrentar os desafios da prática docente exige uma ação conjunta, alinhada com os contextos institucionais e com desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação superior, no intuito de fomentar o desenvolvimento das instituições e de todos os profissionais que atuam nessa esfera de ensino.

A superação dos desafios à docência do ensino superior está ligada a uma série de questões que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica e investigada por pesquisadores da área, para que se possa construir uma política educacional voltada ao desenvolvimento do profissional docente que atua no ensino superior.

A ênfase está na necessidade de compreender que docentes e instituições precisam desenvolver um trabalho de forma articulada e cooperativa. Ambos mantêm uma inter-relação ao longo de sua formação e a forma como vivenciam e percebem esse processo formativo determina o propósito pessoal, grupal ou institucional de mudança e aperfeiçoamento a caminho de um objetivo comum. Orientados por essa razão, professores e instituições precisam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

Neste trabalho não se questiona ser de responsabilidade da educação superior e da pós-graduação a formação de profissionais para todas as áreas, mas, sim, o fato de ela poder acontecer desvinculada de uma formação humana, cidadã.

O profissional da educação superior não pode estar alheio à necessidade de uma educação transformadora, assim como também às exigências institucionais ou sociais do momento histórico, devendo procurar, enquanto profissional da educação, refletir sobre qual é o seu papel e sua função, quais são os limites e as possibilidades de uma atuação transformadora, questionadora, crítica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos em constante processo de mudança e o século XXI evidencia as lacunas na relação formativo escolar e acadêmico. Porém, é inegável que a busca pelo aprimoramento da educação vem sendo discutido, pensado, planejado e elaborado através de políticas públicas, favorecendo a qualidade do fazer pedagógico, expansão do sistema e democratização do acesso.

A realidade das relações de trabalho docente é muito complexa, constituindo-se de desafios decorrentes das diversas transformações que ocorrem na atualidade, das crescentes

exigências institucionais que mudaram e continuam mudando as relações de trabalho; além disso, o presente trabalho traz indícios que nos permitem apontar para outros desafios, que permanecem como pontos críticos em virtude de uma lógica de trabalho fundamentada na competência profissional e no tratamento da educação composta como mercadoria num processo mercantil de compra e venda.

No Ensino Superior, os desafios são constantes e as reflexões são necessárias para a superação das dificuldades e no olhar atento nas perspectivas de oportunidades. Quando se faz reflexões, o docente tem garantido seu espaço político, espaço de articulação que abrange o processo educativo como um todo. E nesse fazer, as conexões se estabelecem na dimensão técnica, ética, política, formativa, inclusiva e na necessária valorização do docente como em toda e qualquer possibilidade acadêmica.

Um dos grandes desafios para a educação superior na contemporaneidade está relacionado à discussão da identidade, do papel social e da natureza das suas instituições.

Desde que se preocupem com a construção de um conhecimento crítico, criativo e humanista, as instituições de ensino superior, não podem deixar de discutir políticas que valorizem a educação superior e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na instituição.

Grandes desafios se mantêm para aqueles docentes cujo percurso existencial constituiu-se na defesa de uma educação superior e de uma atuação docente qualificada, comprometida com a formação de um profissional qualificado e com a formação ética e consciente dos seus alunos. Tais desafios (relevantes para a educação superior), relacionados à valorização dos profissionais docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), muitas vezes não encontram, nas próprias instituições, possibilidades e oportunidades de serem desenvolvidos mediante o pensamento crítico da realidade em que esses profissionais estão inseridos.

Os desafios do século XXI nos apontam que as necessidades podem ser encaradas como molas propulsoras que garantem transformações possíveis no espaço social acadêmico. Esses mesmos desafios sempre existirão, e independentemente da quantidade, a inércia docente nunca poderá ser considerada como solução para superá-los. Através da reflexão e ação docente mobilizada a buscar mudanças para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é possível conceber os primeiros passos para a proposição de melhorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.

BRUNSTEIN, J., DOMENICO, S. M. R. and SILVA, V. B. S. **Qual é o desafio da docência no ensino superior brasileiro?** [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2019 [viewed 12 March 2022]. Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2019/05/03/qual-e-o-desafio-da-docencia-no-ensino-superior-brasileiro/>.

CUNHA, M. I. et al. **As políticas públicas e docência na universidade.** In: CUNHA, M. I. (org.). Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

GEORGEN, P. **Universidade e compromisso social.** In: RISTOFF, D; SAVEGNANI, P. Universidade e compromisso social. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KAUFMANN, F. **Metodologia das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** In: Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007, p. 40.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes formação de professores.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em: 13 mar 2022.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ana Paula Gaião Martins, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

RESUMO

A educação é um processo pelo qual os indivíduos aprendem os costumes e saberes acumulados ao longo da história. Neste propósito, o ato da aprendizagem às futuras gerações implica a apropriação dos saberes essenciais produzidos e repassados socialmente. É comum a reclamação docente sobre a fragilidade dos livros didáticos no ensino de ciências, a falta de pesquisas que respaldam a Pedagogia Histórico-Crítica na prática do contexto escolar e, apesar de os esforços para alcançar um ensino-aprendizagem de qualidade, não se vislumbrar o resultado esperado, visto a desigualdade social que ainda existe no país. Nesse contexto, esta pesquisa busca analisar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica em seus desdobramentos para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de propor uma sequência didática à luz desta perspectiva teórica na proposição de uma educação com um ensino de qualidade, almejando condições para a transformação de uma sociedade igualitária.

Palavras-chave: sequência didática, ciências, pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Aprender sobre ciência na escola, mais que apropriar-se dos conteúdos e os fenômenos da natureza, é um caminho para o homem compreender sua realidade e o mundo que o cerca. Mas, principalmente poder agir sobre os elementos naturais, preservando e transformando a seu favor, de forma respeitosa e cuidadosa, para o bem-estar de todos os seres vivos.

A falta de compreensão sobre o mundo científico constitui-se em analfabetismo em áreas importantes da vida, visto que a ciência é também uma linguagem, com especificidades próprias. Neste sentido, a incompreensão da leitura do mundo da ciência também conduz ao analfabetismo científico, sendo este, aquele indivíduo incapaz de realizar uma leitura do universo, de compreender as implicações da ciência em sua vida (CHASSOT, 2003 *apud* ADINOLFI, 2020), apenas “conferindo um vislumbre do mundo científico e a ilusão de compreensão de alguns de seus elementos pela repetição mecânica e descontextualizada” (ADINOLFI, 2020, p. 6), não havendo uma reflexão crítica pelo desconhecimento da linguagem científica.

Em uma sociedade onde a ciência e a tecnologia são agentes de mudanças econômicas e sociais, o analfabetismo científico e tecnológico, seja dos

políticos e/ou da população em geral, por exemplo, pode ser um fator crucial para determinar decisões que afetarão o nosso futuro próximo, conseqüentemente o nosso bem estar social (KNOBEL, 2008, p.9).

O homem é parte da natureza; sua constituição decorre a partir dos elementos naturais. Como ser físico e biológico o homem depende da relação de troca ininterrupta entre seu corpo e a natureza, fazendo uso dos recursos naturais para a sua sobrevivência e permanência na sociedade, fazendo uso do ar, água, alimentação, produção, proteção etc. Dessa forma, o homem molda, transforma e retira da natureza tudo aquilo de que necessita para manter sua existência (SEVERINO, 1994).

A ciência atrelada à vida do homem utiliza os elementos da natureza para suprir suas necessidades. O fato é que o planeta, amplo como é, possui diferenças que fazem o homem utilizar a natureza de formas variadas. Assim, conforme a região, o país, o clima, a vegetação, ou seja, a sociedade em que vive.

Os indivíduos transformam a natureza de formas peculiares às suas necessidades e condições. Assim, a ciência é parte integradora e constitutiva da humanidade, pois dela o homem produz elementos que tornam sua vida significativa, podendo contribuir para melhoria de sua qualidade de vida, fazendo uso dos recursos naturais (remédios, vacinas, alimentos, moradias, saúde, higiene etc. Ensinar ciências implica contribuir para que o estudante compreenda fenômenos da natureza, como a humanidade age sobre esses elementos naturais, e entender que o conhecimento científico, ainda que objetivo, não é neutro, podendo servir a interesses privados. É, também, refletir sobre a distribuição desigual do acesso ao conhecimento científico e aos recursos tecnológicos; os avanços na medicina, por exemplo, não são acessíveis à população em sua totalidade, e o aumento da produtividade na agricultura não significa ausência da miséria e da fome, para citarmos dois exemplos. Nesse sentido:

Assim como o analfabetismo que afasta da participação e da cidadania em uma sociedade alfabética, o desconhecimento da linguagem científica também provoca exclusão social e prejudica a compreensão e interação com o mundo natural e social com pode ser observado em Chassot (2003) com prejuízos ao exercício da cidadania que é entendido como um dos objetivos do ensino de ciências enquanto alfabetização científica (ADINOLFI, 2020, p. 11).

Assim, a escola como espaço de formação humana, precisa atrelar esse conhecimento ao contexto histórico e social que permeia sua ação. Portanto, no campo do ensino de ciências, a aprendizagem precisa articular-se à realidade social. Considerando que “a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica; [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6). Mas, para Saviani, “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética), e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2013, p. 12), observando que os estudos científicos partem da ideia de conhecer os fenômenos para além de sua aparência, considerando a ação do homem na transformação da natureza para produção de sua existência.

Na perspectiva marxista, entende-se o ser humano como um ser essencialmente histórico-social, cuja natureza não está imediatamente dada, mas foi construída historicamente a partir da atividade especificamente humana, isto é, pelo trabalho (MARX, 2008 *apud* PEREIRA; CAMPOS, 2020, p.325), o que inclui o trabalho educativo.

A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica defende que os indivíduos não devem compreender os conteúdos de forma separada da prática social, e que os documentos curriculares precisam ganhar vida por meio da escola e das ações desenvolvidas em sala de aula. Para isso é necessária uma sistematização dos conteúdos a partir de uma síntese em espiral ascendente, de modo que os alunos possam interligar suas aprendizagens ao mundo social ao mesmo tempo que se apropriam dos conhecimentos clássicos.

Partindo dos conceitos apontados acima, planejamos uma sequência didática que se articula aos eixos Vida e Evolução, e Terra e Universo, propostos no currículo xxx, considerando que ambos veiculam conteúdos atrelados ao currículo do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Conforme já indicado, a dimensão metodológica dessa perspectiva, de uma forma sucinta, propõe uma educação para além dos métodos novos e tradicionais, sendo composta por alguns momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). É importante deixar claro que não existe entre os momentos uma linearidade; estes alicerçam-se em propiciar uma abordagem que possa ir além da aparência dos fenômenos a partir de uma análise crítica, pois o conhecimento se origina no mundo real, portanto, existe a necessidade de uma dialética constante entre eles (SAVIANI, 2021).

Os momentos propostos no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) buscam que os alunos sejam capazes de realizar uma leitura da sua realidade, compreendendo que os conhecimentos aprendidos estão interligados a ações humanas, devendo ser compreendido conforme a dinâmica do entorno cultural dos sujeitos (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016). Portanto, as atividades propostas buscam explorar os conhecimentos partindo da realidade dos alunos, e expandir seus conhecimentos para um saber erudito, e que também possibilite reflexão sobre os acontecimentos de acordo com o momento histórico.

Assim, a hipótese inicial é a de que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem que torna os alunos mais críticos e reflexivos sobre o mundo que os cerca.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA PHC

A sequência didática (SD) foi organizada em 6 etapas, e foi planejada a partir dos conteúdos “fotossíntese e ciclo da água”. A SD tem como objetivo geral promover a apropriação do conteúdo proposto em articulação à análise da prática social, ampliando o olhar do aluno de forma que construa um senso crítico e reflexivo sobre os temas, relacione o saber elaborado às suas próprias vivências e aos acontecimentos que perpassam a sociedade, compreendendo a importância da preservação da natureza e o seu papel social e histórico (PEREIRA;CAMPOS, 2020).

Abaixo, detalhamos a proposta de intervenção.

Tema: Fotossíntese/Ciclo da Água

Turma: 3º Ano do Ensino Fundamental I

Tempo de Aula: 45 minutos cada momento didático

Conteúdo: Fotossíntese e ciclo da água

Objetivos:

Reconhecer as relações de dependência entre a luz e os vegetais e compreender o processo de fotossíntese; refletir criticamente sobre a intervenção da ação humana sobre os fenômenos estudados (fotossíntese e ciclo da água); reconhecer que a água no ambiente pode ser encontrada em diferentes lugares. Conhecer ações realizadas para tratamento da água e do esgoto. Reconhecer o direito a saneamento básico. Ampliar o olhar dos alunos de forma que possa construir um senso crítico e reflexivo sobre suas próprias vivências. Reconhecer o impacto do modo de produção capitalista na natureza, considerando a criação em grande escala de produtos. Relacionar o saber científico para a superação do senso comum. Reconhecer a importância da natureza e o seu papel social e histórico, e contrapor o reflexo científico frente às questões ideológicas dominantes (PEREIRA; CAMPOS, 2020).

1º Momento: Prática Social Inicial

Realizar com as crianças o levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre o tema e registrar (papel pardo, cavalete flip chart, cartolina etc.). O registro deve ser escrito, pois em outros momentos será resgatado para retomar o diálogo com os alunos. Sugestões de indagações para iniciar o tema: De onde vem a comida? Alimentos como a água, as frutas, os legumes entre outros? Quais frutas, verduras e legumes vocês mais gostam? Onde a sua família costuma comprar? E as roupas que vestem, sabem como elas são feitas, o processo que é realizado para elas serem produzidas? Será que as roupas apresentam em sua composição algum elemento da natureza? Vamos olhar à nossa volta: existem elementos da natureza nas roupas e sapatos que usamos? E na sala de aula? Para que servem as plantas em nossas vidas? Onde estão presentes em nossas vidas? Para que servem? E o que vocês sabem sobre a água? Qual a sua importância para o planeta? Como ela vem parar em nossa casa (torneira, chuveiro, descarga etc.)? De onde vem a água? Como seria a vida sem água? A água é distribuída igualmente em todos os lugares do mundo?

Materiais Utilizados: cavalete flip chart; caneta para cartaz.

2º Momento: Problematização

Neste segundo momento, pensando nas incompreensões que as crianças possam ter apresentado sobre o tema no primeiro momento (Prática Social Inicial), o professor deve instigar questões problematizadoras por meio de perguntas que percorrem fatos sociais, históricos, científicos, políticos, ideológicos, entre outros. Além disso, também serão apresentadas imagens sobre o ciclo da água e da fotossíntese, além de vídeos que os façam refletir sobre a abundância e a ausência desses elementos na natureza.

O papel do professor nesta etapa é mobilizar o conhecimento dos alunos, identificando os principais problemas a respeito do tema, partindo do que estes já conhecem no senso comum por meio de perguntas problematizadoras, como nas sugestões apresentadas abaixo.

Vídeo da propaganda “Agro é Pop”, comercial sobre o agro-negócio. Link: <https://youtu.be/VENm5PbXhZ0>

Sugestões de indagações para o professor iniciar o tema:

O que vocês acharam do vídeo? O que aprendemos com ele sobre o agro-negócio? Ele contribui com o planeta? Como? Vocês acham que existem brigas por água? Vocês acham que todos os estados apresentam a mesma quantidade de água? E os países? Os alimentos produzidos são distribuídos pela população? Por que há pessoas que não têm o que comer?

Materiais Utilizados: cavalete flip chart; caneta para cartaz; televisão.

3º Momento: Instrumentalização

Nesta aula serão discutidas com os alunos questões sobre a importância de refletir e conhecer os processos, para que assim seja possível tomar atitudes mais assertivas sobre a preservação do nosso planeta e, assim, o bem-estar de todos.

O professor (como escriba) realizará uma representação com os alunos sobre a fotossíntese, explicando como acontece esse processo. Aqui também o professor poderá utilizar um vídeo explicativo sobre o tema. Sugere-se o vídeo sobre “Agro é Pop”, uma nova versão, que retrata o quanto o agronegócio contribui para o aquecimento global e a destruição da natureza. Link: <https://youtu.be/cTFWL44cvz0>

Ao retomar os quadros problematizadores (1º e 2º momentos) e dialogar sobre as questões discutidas, pode-se avançar na problematização a partir do seguinte questionamento: Vocês acham que a água tem alguma relação com o processo da fotossíntese?

4º Momento: Instrumentalização

O professor realizará um diálogo sobre o desenho do ciclo da água apresentado na sala retomando os registros do 1º e 2º momento, questionando os estudantes sobre as questões levantadas nos momentos anteriores. Sugestões de indagações para o professor iniciar o tema:

Será que o ciclo da água ocorre da mesma forma em todos os lugares (destacar a questão da seca, enchentes, das populações que migram por escassez da água, da chuva que é diferente a depender da região e da classe social)?

Por que em alguns lugares temos abundância de água e em outros ela é tão escassa, como por exemplo, a Amazônia aqui no Brasil, e o deserto do Saara, no Egito, ou mesmo em nosso próprio país, como no sertão nordestino?

Será que o ser humano interfere no ciclo da água?

O agronegócio interfere no ciclo da água?

5º Momento: Catarse

Neste momento, sugere-se a construção de um quadro sobre quais as ações do homem são boas ou prejudiciais para o nosso planeta, e a relação destas com o modo de produção atual.

Pensando que a sociedade é composta pela junção do coletivo, cujo indivíduos são permeados pela cultura, o legado aprendido inicialmente pela família, e o meio social e cultural, é certo

que as ações humanas individuais se somam às ações coletivas, e que estas geram impactos positivos ou negativos na natureza. Mas para não assumir uma concepção simplista, individualista e acrítica sobre a educação ambiental, é importante que o professor tenha o cuidado de explicar aos alunos que estes impactos ambientais vão muito além das ações meramente individuais, pois o modelo de funcionamento social acaba promovendo estragos ambientais (retomar os vídeos sobre o agronegócio), além da exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, as boas ações individuais são pequenas, comparado aos efeitos do sistema capitalista que sobre a natureza (ou melhor, sua destruição).

Propõe-se, como encaminhamento, a retomada do vídeo sobre o agronegócio – “Agro é Pop” (<https://youtu.be/cTFWL44cvz0>) –, explicando os impactos ao meio ambiente que ocorrem por meio da relação entre o sistema capitalista e o agronegócio.

Deixar as crianças exporem suas concepções acerca do que aprenderam até o momento. Neste momento é importante que o professor preencha o quadro com as respostas das crianças.

6º Momento: Prática Social Final

Serão apresentados aos alunos trechos de reportagens sobre acontecimentos do ano de 2021, como: “As queimadas que acarretam a morte de vários animais e destruição de grandes áreas verdes”, “Os protestos indígenas” e “a falta de água e o problema nas hidroelétricas, e o encarecimento da conta de energia”.

Aqui será criado um momento de diálogo entre os educandos, sendo necessário ao docente ter um olhar atento e observador sobre as reflexões e respostas apresentadas. Espera-se que os alunos respondam com respaldo nos conteúdos estudados, sendo um momento para compreender se estes se apropriaram do conhecimento científico e realizam uma leitura crítica da prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem didático-metodológica apresentada neste trabalho entende que é papel da educação escolar auxiliar os estudantes a construir uma concepção de mundo que possa ir além das aparências, ou seja, os conteúdos ensinados e a forma como são transmitidos devem buscar que o desenvolvimento dos alunos sejam construído sobre uma análise crítica, pois o conhecimento se origina no mundo real, portanto, existe a necessidade de uma dialética constante entre eles (SAVIANI, 2021).

Assim, a proposta deste trabalho intenciona contribuir com uma sequência didática no campo da ciência à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada nos três momentos que toda teoria crítica realmente necessita apresentar. O primeiro, a aproximação à realidade em questão em suas peculiaridades a fim de desvelar sua concreticidade (visto que a SD parte da realidade social, do momento histórico, valoriza os conhecimentos prévios do aluno sobre sua realidade). O segundo, a crítica e contextualização da realidade dada ao objeto estudado, pois possibilita refletir sobre os fenômenos que percorrem o meio social, sua realidade, confrontar seus conhecimentos prévios e ampliar seus conhecimentos sobre o objeto estudado de forma crítica. E, por último, a elaboração de novas possibilidades sobre o objeto estudado, indicando seus limites, condicionamentos e possibilidades que o permeiam: esse momento permite ao aluno

compreender as potencialidades e fragilidades que permeiam o ciclo da água e a fotossíntese, não apenas isto, também faz compreender a relação existente entre ciclos e a sociedade, refletindo sobre aspectos que condicionam e atravessam esses elementos e a realidade histórica atual (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Portanto, essa sequência didática objetiva colaborar na transformação da realidade rumo à construção de uma sociedade igualitária, almejando uma educação de qualidade para todos, de forma crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ADINOLFI, Valéria Trigueiro Santos. Alfabetização científica como ferramenta para o exercício da ética: um ensaio. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 3, p. 436-449, 1 abr. 2020.

APROSOJA BRASIL. Agro é tudo-conceito. Youtube. 1 de fev. de 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/VENm5PbXhZ0>> Acesso em: 23 de Novembro de 2021.

CHAVES, F. *Agro é pop* (versão honesta). Youtube, 29 de jan. de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/cTFWL44cvz0>> Acesso em: 23 de Novembro de 2021.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP. Autores associados, 2016. - (coleção educação contemporânea).

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N, MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-Crítica* [livro eletrônico]- Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATO, N. S. D. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares*: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PEREIRA, L. M; CAMPOS, L. M. L. Aproximações a uma concepção histórico-crítica de objetivo do ensino de Ciências Naturais. *Debates em Educação*. Maceió Vol. 12 | Nº. 26 | Jan./Abr. 2020| DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p323-341.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11ª edição revista. Campinas, Autores Associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. - 44. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MATERIAIS CONCRETOS E O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO CEGO

Ana Paula Sartori Gomes¹, Lilian Spieker Rodrigues de Lima², Elisandra Bar de Figueiredo³

RESUMO

A inclusão escolar ainda é um desafio na realidade de muitas escolas catarinenses, as quais não possuem estrutura e material acessíveis para estudantes com deficiências. Este artigo apresenta uma experiência impulsionada pelas observações do estágio curricular supervisionado, em uma escola estadual de Joinville, com um estudante do 3º ano do fundamental, com deficiência visual congênita. Também apresentamos os materiais desenvolvidos para trabalhar o conteúdo de formas geométricas com esse estudante, assim como relatamos os desafios, experiências e adaptações do material. Como principal resultado da aplicação podemos destacar que depois de usar o material o aluno conseguiu identificar várias figuras planas da geometria, contar seu número de lados e vértices.

Palavras-chave: materiais acessíveis, estágio, deficiência visual, inclusão.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado permite ao estudante de licenciatura conhecer a realidade escolar, aperfeiçoar a prática docente e se relacionar com outros profissionais da área da educação. Segundo a Lei 11.788 (BRASIL, 2008, p. 1), parágrafo 2º do artigo 1º, que trata da definição, classificação e relações de estágio “O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Neste contexto, ao final de uma aula de observação no estágio curricular supervisionado em uma escola estadual, a primeira autora, que é acadêmica de licenciatura em matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em conversa com os professores da escola que estava fazendo estágio, ouviu relatos da carência de materiais concretos para o ensino de matemática para estudantes com deficiências. Por ser participante do Grupo de Pesquisa em

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ana.paula.sartori.gomes@gmail.com

² Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), lilian.srdelima@gmail.com

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), elisandra.figueiredo@udesc.br

Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (PEINE) e do laboratório Fábrica Matemática (FAB3D), o qual tem por objetivo produzir materiais para o ensino de matemática, a partir das tecnologias de impressão 3D e corte a laser, a acadêmica viu a possibilidade de ajudar a escola com a produção de alguns materiais.

Assim, surgiu a proposta de trabalhar com um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, com deficiência visual congênita, dois materiais desenvolvidos no laboratório FAB3D para o estudo de formas, sendo eles denominados Formas com Contorno e Prancha de Pareamento. Na sequência do texto apresentamos uma breve fundamentação teórica, a descrição e relato da aplicação dos materiais e as considerações finais indicando ideias de trabalhos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Incluir e adaptar são duas palavras que fazem parte do vocabulário dos professores e que impactam a prática docente atual. É cada vez mais comum ter salas de aula regulares com alunos com deficiência, e isso se dá como conquista perante as muitas lutas das pessoas com deficiência e seus familiares pelos direitos à educação e acessibilidade em meio a uma sociedade que tem dificuldades em abrir espaços para o “diferente”.

Quando se ensina matemática, percebe-se que muitos conceitos e fundamentos são explicados apenas nas formas oral e visual, ou seja, falando e escrevendo/ desenhando. Para alunos com deficiência visual, a matemática pode ser difícil de entender por meio dessas estratégias de ensino, fazendo-se necessário adaptar materiais. A adaptação não deve ter caráter capacitista, inferiorizando a capacidade de compreensão do aluno, mas proporcionar o conteúdo utilizando elementos que são compreendidos com mais facilidade, usufruindo de outros sentidos ou objetos concretos. “Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro” (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007. p. 21). Nesse sentido, também Vygotsky afirma que

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento de um aluno normal, porém as crianças com deficiência alcançam de um modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual se deve conduzir a criança. A importância deste processo está em possibilitar a

transformação da deficiência em supercompensação. (VYGOTSKY, 1997, p.17, tradução nossa).

Hoffmann e Andrade (2016, p.30) apontam que é necessário estimular os estudantes com deficiência visual constantemente, e oferecer dinâmicas coletivas para que eles se sintam parte do grupo. Ainda acrescentam que “[...] é certo que a criança cega possui a mesma capacidade que as crianças videntes, porém a forma com que elas se apropriam do conhecimento é diferenciada, pois esta não percebe o mundo de maneira igual.” Sá, Campos e Silva (2007, p.25), agregam que “Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser descritos oralmente. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo.”

Os materiais concretos são recursos que despertam o interesse e a participação do estudante nas atividades, fazendo uma conexão entre o conteúdo oral e o tátil, conforme Montessori (1965, p. 161):

É bem certo que, se ao exercitar-se com o material sensorial, a criança aumentou a sua capacidade de distinguir as coisas; se tornou seu espírito mais aberto a uma crescente atividade de trabalho, ter-se-á tornado também uma observadora mais perfeita e mais inteligente; e elas que, anteriormente, pareciam só interessadas pelo menos, são-no agora pelo mais.

Com base nas experiências bem-sucedidas com o uso de material concreto e conhecendo a importância e necessidade de elaboração de materiais acessíveis para o ensino de alunos com deficiência visual, na sequência, apresentaremos dois materiais concretos que foram trabalhados com um estudante cego, do 3º ano do ensino fundamental.

CONTEXTO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO

No primeiro semestre de 2022 a primeira autora deste artigo estava fazendo estágio de observação numa escola estadual do município de Joinville no 8º ano do Ensino Fundamental. Essa escola atende do 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com público de mais de mil alunos. Por estar incluída num projeto de pesquisa que trabalha no desenvolvimento de materiais e práticas para o ensino de matemática de alunos com deficiência, a acadêmica usou a oportunidade de estar na escola para investigar suas necessidades de materiais concretos para o ensino desses estudantes.

Nessa oportunidade, percebemos que a escola não possuía sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou acessibilidade estrutural, visto que não havia piso tátil ou rampas de acesso para pessoas com deficiência física. Também nos foi relatada a necessidade de materiais concretos para trabalhar conteúdos de geometria plana com um aluno com deficiência visual do 3º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, buscou-se alternativas de materiais didáticos para trabalhar o conteúdo de formas geométricas, principalmente para esclarecer o formato das figuras e a diferenciação entre elas.

Os materiais foram aplicados pela segunda professora que atua junto a esse aluno com cegueira congênita. O aluno tem oito anos de idade, frequenta a escola apenas no período regular e pelo relato da segunda professora ele não tem a percepção tátil muito desenvolvida, mas faz acompanhamento semanal na Associação Joinvilense para Integração os Deficientes Visuais – AJIDEVI onde também está sendo alfabetizado em Braille.

O primeiro material produzido foram as Formas com Contorno, sendo elas 14 figuras geométricas com bordas em relevo (Figura 1), modeladas no software Inkscape¹, cortadas em MDF² de espessura 3 mm, na máquina de corte a laser, no FAB3D. Após o material estar pronto, foi levado até a segunda professora que o aprovou e aguardou até ter tempo hábil para utilizá-lo com o estudante.

Figura 1- Formas com Contorno



Fonte: As autoras, 2022.

Neste período, foi aprimorada a Prancha de Pareamento (Figura 2), a qual possui 14 formas geométricas em baixo relevo e 14 formas geométricas de encaixe em MDF 3 mm, também modeladas no software Inkscape e cortadas na máquina de corte a laser. Esse

¹ Editor de gráficos vetoriais gratuito e de código aberto para GNU/Linux, Windows e MacOS X.

² A sigla MDF provém do termo em inglês Medium Density Fiberboard, que em português significa placa de fibra de média densidade.

material já havia sido produzido anteriormente e apresentado no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (GOMES et al., 2022, no prelo).

Figura 2- Prancha de Pareamento



Fonte: As autoras, 2022.

Quando a segunda professora apresentou as Formas com Contorno para o estudante com deficiência visual, ele demonstrou dificuldades em identificar as formas e perceber a mudança de sentido dos lados das figuras. De acordo com a professora, ele acreditava que os lados do polígono permaneciam no mesmo sentido, quando na verdade eles mudavam, dificultando o entendimento de figuras poligonais, mas, formas como o círculo eram de fácil entendimento. Este conteúdo não havia sido trabalhado pela professora regente, porém seria trabalhado logo em seguida, com previsão de apresentar formas predominantemente poligonais.

Quando a dificuldade em perceber a mudança de sentido foi identificada, o material das Formas com Contorno foi recolhido para a adaptação. Segundo as sugestões da segunda professora, era necessário demarcar os cantos, para que ao tocar o aluno pudesse distinguir que naquele ponto havia um cruzamento de linhas, isto é, um canto e que ele deveria mudar de sentido, auxiliando no entendimento da figura.

Para fazer essa adaptação foi necessário utilizar um artigo de artesanato comum e de baixo custo, conhecido popularmente como meia pérola adesiva, fixada nos cruzamentos de linhas das figuras em MDF, com o auxílio de cola instantânea, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Formas com Contorno adaptadas



Fonte: As autoras, 2022.

Enquanto estávamos trabalhando na adaptação do material a professora regente apresentou o conteúdo de formas geométricas para a turma, como as Formas com Contorno não estavam disponíveis, a segunda professora utilizou as peças de encaixe da Prancha de Pareamento para dar sentido ao que era explicado. Ela estava com o material, com o objetivo do estudante, após compreender as formas com o material das figuras de contorno, identificar as peças de encaixe e desenvolver suas habilidades tátil e motora, encaixando na prancha que posteriormente seria utilizada como um jogo com a turma toda.

Conforme o relato da segunda professora, o estudante compreendeu o formato das formas, e conseguiu diferenciar formas geométricas parecidas, como a cruz e a seta. Portanto, as peças em MDF, auxiliaram no entendimento das formas, tornando palpável os conceitos repassados oralmente pela professora.

Quando as Formas com Contorno foram devolvidas a escola com as adaptações, a segunda professora afirmou que já não era mais necessária a marcação nos cantos, visto que agora, o estudante já havia compreendido o conceito de cruzamento de lados e necessitava apenas de uma marcação em um único vértice, para que pudesse realizar a contagem dos vértices, a partir de um ponto inicial. Adaptamos novamente o material (Figura 4) para as atuais necessidades do estudante. Com as últimas adaptações o estudante além de aprimorar sua habilidade em reconhecer diferentes formas geométricas pelo tato, também pôde efetuar a contagem dos vértices, conjuntamente com a associação entre nomenclatura da figura e número de lados, para as formas poligonais.

Figura 4 – Formas com Contorno Readaptadas



Fonte: As autoras, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O estágio curricular supervisionado possibilita aos acadêmicos fazer uma conexão entre o que é aprendido na universidade e o que acontece nas escolas, permitindo unir teoria e prática. Além disso, dá abertura para o desenvolvimento de pesquisas e atividades extensionistas, conecta profissionais da educação e prepara os acadêmicos para os desafios da prática docente.

Na perspectiva futura, pretendemos aplicar os materiais com toda a turma, pois a presença de objetos concretos facilita a aprendizagem para todos, com e sem deficiências. Acreditamos que as Formas com Contorno podem ser utilizadas para trabalhar outros conceitos, como área e perímetro de figuras poligonais. A Prancha de Pareamento também pode ser utilizada por toda a turma como um jogo que tem como objetivo o pareamento de nomenclaturas e formas, o aprimoramento da motricidade fina e o desenvolvimento de atividades colaborativas.

Por fim, pretende-se levar estes materiais desenvolvidos para outros estudantes com deficiência visual, em outras instituições e realidades educacionais, servindo como instrumento pedagógico facilitador do processo de aprendizagem desses estudantes.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem aos grupos de pesquisa PEMSA e PEINE, ao laboratório FAB3D, à escola que acolheu a pesquisa e à agência de financiamento FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.
Acesso em: 14 set. 2022.

GOMES, A.P.S.; LIMA, L.S.R.; FIGUEIREDO, E.B.; LEFF, P.S.; AGUIAR, R. Desvendando Formas: um jogo inclusivo para o ensino de matemática. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2022, Virtual. **Anais do...** 2022. p. 1-10. No prelo.

HOFFMANN, S.; ANDRADE, I.C.F. A construção da narrativa e da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas. In: ANDRADE, I.C.F.; CARON, L. (org). **Trilhas e travessias da inclusão escolar**. São José: ICEP, 2016.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V - Fundamentos da defectologia**. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madr id: Visor, 1997.

FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E REFLEXIVOS ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL RESENHA

Ana Paula Nolasco da Paixão¹, Alex Mourão Terzi²

RESUMO:

Este relato de experiências objetiva descrever uma das aulas sobre o gênero textual resenha, ocorrida no ano de 2021, na Escola Estadual Ministro Gabriel Passos, localizada em São João del Rei - Minas Gerais, com os alunos do 9º ano A, como atividade do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID). Ademais, realizamos uma breve reflexão sobre a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem proposto por Freire (1999), além das acepções de outros autores. Por fim, fizemos alguns apontamentos sobre a importância dessa aula para o aprendizado dos alunos e da nossa própria produção de conhecimento.

Palavras-chave: Sujeitos críticos, gênero textual, resenha.

UMA AULA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL RESENHA

O presente relato de experiências tem por objetivo descrever uma das atividades desenvolvidas no ano de 2021 na Escola Estadual Ministro Gabriel Passos, localizada em São João del Rei - Minas Gerais, com os alunos do 9º ano A, por meio do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é uma ação implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação, com o objetivo de fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática no curso de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Todas as atividades ocorreram de forma totalmente remota em virtude da pandemia global do COVID-19 que estávamos vivenciando. Para tanto, foi utilizado o Plano de Estudo Tutorial (PET) - apostilas para que os alunos e os professores trabalhem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social.

Sendo assim, as aulas foram planejadas com base na didática estabelecida pela professora orientadora, que consistiu em trabalhar com o PET e incrementar Atividades Complementares, elaboradas e lecionadas com a supervisão da mesma, pelas pibidianas, para reforçar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Dentre as 21 aulas acompanhadas, 4 delas foram ministradas pelas pibidianas, com a total supervisão da nossa orientadora, e uma delas se destacou. Esta foi a escolhida por ser a que ocorreu uma maior troca com os alunos, com diálogos e reflexões de forma mais crítica e profunda. Isto posto, a aula escolhida foi a sobre o gênero textual Resenha.

Temos como objetivo geral explicitar como uma aula sobre Gêneros Textuais influenciou na formação da criticidade, reflexividade e motivação dos alunos sobre a vida. Para isso, iremos nos embasar nas teorias e definições de gêneros textuais de Marcuschi (2003), nas questões reflexivas sobre educação, relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem de Freire (1999), além de usar a educação como prática da liberdade na construção social do sujeito e a importância da leitura.

É necessário ressaltar a importância de trabalhar o assunto proposto no PET e o tema do projeto, que nós pibidianas fomos incumbidas de realizar com eles em todas as atividades complementares, o *Pensando meu projeto de vida*, que em síntese é um processo de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus potenciais, interesses e paixões e estabelecem estratégias e metas para alcançar os seus próprios objetivos e atingir a sua realização em todas as dimensões.

As aulas ocorreram através da *Plataforma Google Meet*, e ao decorrer do seu desenvolvimento houve a explicação sobre o gênero em questão, suas principais características, seus objetivos, onde são encontradas e em seguida, uma leitura compartilhada com os alunos presentes na aula, para que eles tivessem conhecimento de como era uma resenha.

Iniciamos a referida aula com uma apresentação no *PowerPoint*, chamativo, com muitas cores e detalhes com o intuito de cativar a atenção dos alunos. Em um primeiro momento fizemos uma revisão do conteúdo, no qual reforçamos o que tinha sido dito anteriormente pela professora, com algumas informações novas, e durante esse tempo os alunos estavam acompanhando atentos, após esse repasso conversamos com eles e tiramos as dúvidas que surgiram.

Em seguida, apresentamos para os alunos o tema do *Pensando meu projeto de vida*, dessa forma, para explicarmos a temática levamos frases motivacionais e reflexivas sobre a vida, tanto social, quanto acadêmica e profissionalmente, em suma, a vida em toda a sua magnitude. Todos se mostraram muito entusiasmados com o diálogo, abriram suas câmeras -

algo que não havia ocorrido até o presente momento - e seus áudios, o que permitiu com que nos sentíssemos mais próximos uns dos outros, o que motivou ainda mais a conversa entre todos os presentes, resultando em um diálogo muito enriquecedor, no qual falaram sobre o sentido da vida para cada um deles, disseram sobre a importância de não se comparar com o outro e que cada um tem seu próprio tempo, seus planos para o futuro, dentre outros.

Para trabalhar o tema do projeto com a Resenha, utilizamos o texto “A vida que se leva...” do escritor Cortella (2007), fizemos a leitura compartilhada e posteriormente realizamos uma reflexão e análise com eles.

Como forma de reforçar o conteúdo, pedimos como atividade uma resenha sobre o texto lido, para isso demos dicas para eles sobre a estruturação e combinamos que iríamos ler os materiais enviados com todos, destacando que não seriam revelados os nomes dos criadores, somente o seu conteúdo.

As atividades não ocorreram da forma que havíamos planejado e esperado, devido a muitos alunos não terem conseguido produzir o texto. Nessa conjectura, se tornou necessário modificar o planejamento da próxima aula, que seria ler com eles as resenhas prontas, para explicar novamente, abordando o que eles nos relataram que tiveram dificuldades, como a estruturação.

UM DIÁLOGO COM ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO

O PET abordava uma breve apresentação sobre o que é o gênero resenha: “A resenha é um gênero discursivo que combina a apresentação resumida das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade” (ABAURRE, 2015), apresentou os seguintes objetivos de trabalhar esse conteúdo com os alunos: auxiliá-los a encontrar a opinião do autor sobre um produto cultural e perceber as estratégias argumentativas presentes no texto.

O gênero textual resenha em si, já pressupõe certa criticidade, ao analisar uma obra e expressar sua opinião de forma clara e concisa o autor tem que analisar com base em suas concepções pessoais e levar em conta o contexto no qual o que está sendo julgado foi produzido. E segundo Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE. 1989, p. 9).

Em um primeiro momento, os alunos, por não estarem muito familiarizados com essa postura crítica, tiveram dificuldades de entender as partes nos quais há a presença dela, todavia, por ter sido utilizado um tema bem abrangente como a vida, foi fundamental para que eles dessem a opinião de forma analítica.

Desta forma, além de trabalharmos na aula o gênero resenha e as suas características de acordo com o que estava proposto no PET, tivemos atenção e cuidado de percorrer a oralidade e a escrita que muitas vezes são deixadas em segundo plano, por muitas vezes só se levar em consideração ensinar a forma e a estrutura. Sobre isso Marcuschi (2003) diz o seguinte:

[...] Seria bom ter em mente a questão da oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situação de vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2003, p. 33).

É preciso dar atenção a função dos gêneros textuais na hora de explicarmos sobre eles na sala de aula, não podemos deixar de falar sobre a importância deles, pois os alunos precisam lidar com inúmeros gêneros - que ainda são mutáveis e não são fixos.

Além disso, precisam lidar com eles de maneira eficiente, e para isso, não é necessário que saibam produzir e escrever todos os gêneros que existem, mas é imprescindível que saibam ler e interpretá-los, portanto, para que isso seja possível precisamos falar sobre suas funções.

É notório que a educação é inestimável para estimular a consciência crítica do ser humano, com o uso da criatividade e reflexividade para entender de forma clara, questões como vida, individual e coletiva, tendo como base o conhecimento adquirido, desde questões mais simples às mais complexas. E segundo Freire (1985, p.27): “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.”.

Ao refletir sobre o que os alunos iriam fazer ao terminar o ensino médio, eles pensaram muito sobre e algumas falas se destacaram, tais como: “Por que temos que fazer faculdade logo após concluir o ensino médio?” e “Cada pessoa tem o seu próprio tempo.”, com base nesses dois discursos, e nos embasando em Freire (1997), quando diz que o que torna o indivíduo mais

humano é a consciência crítica e de liberdade, e com isso, ele necessita interagir socialmente para conseguir se transformar em um processo contínuo, e que: “no ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, [...] atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 1997, p.40-41).

Ademais, as contextualizações que fizemos com a vida dos alunos deixaram todos pensativos, e eles partiram da ideia expressa por Cortella (2007), no qual ele diz: “Por isso, o que nos deve assustar não é o ‘quando’, é o ‘como’ vivemos esta vida, para que ela não seja desperdiçada [...]”, para dialogar, e um determinado aluno disse: “Temos o costume de achar que não iremos morrer, mas a vida é passageira e temos que aproveitar.”, e os demais estudantes concordaram e fizeram suas próprias reflexões sobre sua vida, sempre concordando que ela se distinguia dos seus colegas, e essa singularidade, os fez perceber que são pessoas diferentes, com diferentes realidades.

Ponderando sobre a eventualidade na correção das resenhas, no que tange à premissa de Freire (2011, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Nesse sentido, é evidente que o professor deve ser um grande aprendiz e estar aberto a aprender com a realidade de seus educandos, além de, no momento de passar esse conhecimento ao discente, existir uma troca, de um lado, o professor com a parte científica e do outro, os alunos com seus conhecimentos cognitivos e suas vivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, ao analisar esses aspectos podemos dizer que a leitura é, de forma incontestável, o precursor para que haja uma melhor interpretação do mundo, o que contribui para a aumentar o senso crítico e reflexivo dos estudantes. Dessa forma, a leitura deve ser utilizada como um meio para os alunos refletirem sobre seu posicionamento como sujeito no mundo.

Ademais, conseguimos perceber que quando relacionamos os conteúdos com assuntos que fazem parte da realidade deles a compreensão e o interesse pela aula são maiores, em razão do aumento da motivação por ser algo familiar para eles.

Logo, apesar de não terem feito exatamente uma resenha, pudemos partilhar com a opinião deles sobre a vida, com seus questionamentos, suas experiências, e as suas indagações, que nos auxiliaram, de forma imensurável, a compreender melhor essa relação aluno-professor. Ademais, temos ciência que imprevistos ocorrem, por conseguinte, o que ocorreu resultou como aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: Interlocução e gêneros**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOUSA, Maurício de. **Vamos pensar um pouco?: lições ilustradas com a Turma da Mônica**/ Maurício de Sousa, Mario Sergio Cortella. – São Paulo; Cortez; Maurício de Sousa Editora, 2007.

A DOCÊNCIA EM *HOME OFFICE*: A INTENSIFICAÇÃO LABORAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruna Carvalho Araújo¹, Laryssa Karolyne F. de Oliveira Bonifácio², Ana Paula Furtado S. Pontes³.

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa sobre a intensificação laboral no contexto do trabalho em *home office* das professoras da Educação Básica que atuam na Região Metropolitana de João Pessoa no período pandêmico (Covid-19). A pesquisa foi desenvolvida com dezessete professoras da Educação Básica de escolas públicas da Grande João Pessoa, por meio de um questionário *online*. Discute a intensificação laboral, relacionando-a a referências sobre a prática docente no modelo *home office* e suas consequências sobre a saúde das professoras.

Palavras-chave: Intensificação Laboral, Docentes, Ensino Remoto Emergencial.

INTRODUÇÃO

Uma das principais alternativas para frear a disseminação do vírus da Covid-19 foi o distanciamento físico, resultando no fechamento das escolas, passando os docentes a desenvolver o trabalho *home-office*⁴, via ensino remoto emergencial (ERE).

Com o ensino remoto emergencial (ERE), apresentado como alternativa ao ensino presencial, novos desafios se colocaram para os docentes, com destaque para a exigência do domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Nesse contexto, ficou ainda mais evidente a necessidade de se investir na formação docente. Leitão de Mello (1999, p. 47 apud VEIGA, 2008), já assinalava que os professores são profissionais que mais precisam se manter atualizados, por meio de " [...] um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e o avanço tecnológico."

¹ (Universidade Federal da Paraíba UFPB)

² (Universidade Federal da Paraíba UFPB)

³ (Universidade Federal da Paraíba UFPB)

⁴ Refere-se à situação em que os trabalhadores desenvolvem suas atividades em um ambiente fisicamente separado do seu local de trabalho, utilizando-se de meios tecnológicos. Rosenfield e Alves (2011) ressaltam diferentes categorias que compõem o teletrabalho, sendo o *Home Office* a atividade laboral que é realizada na casa do trabalhador.

Entendida como direito, a pesquisadora defende que a formação não deve se limitar a iniciativas individuais. Deve, pois, ser incorporada no âmbito das políticas públicas de valorização docente, de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais e a educação pública de qualidade.

Considerando a experiência da educação escolar na pandemia da Covid-19, o trabalho docente passou a ser exercido em um mesmo espaço - o doméstico, o que nos fez optar por lançar o olhar sobre essa realidade a partir da categoria intensificação laboral. Com Dal Rosso (2008), podemos compreender que a intensificação do trabalho docente pode se refletir na exigência de os professores acumularem tarefas que, antes, não eram necessárias ou eram exercidas por outras pessoas, fazendo, com isso, suas jornadas de trabalho serem alongadas e o seu ritmo aumentado, além da sobre carga mental e física, o que é importante ser investigado.

Nesse cenário, surgiu o nosso interesse de pesquisa, tendo como objetivo analisar os indícios de intensificação do trabalho docente no sistema *home-office* durante a pandemia e suas consequências para a vida de professoras da educação básica de escolas públicas da região metropolitana de João Pessoa/PB.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O trabalho pode ser compreendido como a transformação da natureza pelos seres humanos, envolvendo meios físicos e materiais nesse processo. Trata-se de uma ação intencional, marcada pela necessidade de se buscar os meios para sua sobrevivência. Essa ação resulta, ainda, na transformação dos sujeitos que a empreendem. Segundo Marx, o trabalho resulta na produção da existência e na produção do próprio homem. Daí Saviani (2007) reconhecer o caráter ontológico e histórico da relação trabalho e educação, identificando-as como atividades especificamente humanas:

[...] vamos constatar seu início [o trabalho] no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades [...] (SAVIANI, 2007, p. 154).

Seguindo uma perspectiva histórica, o trabalho passa a assumir novas configurações, chegando no contexto capitalistas a assumir a forma de trabalho assalariado - e distanciando-se da forma de trabalho artesanal que preponderou até antes da revolução industrial. Comparando os dois modelos, Albornoz (2004) assim se refere ao trabalho desenvolvido pelo artesão em sua forma ideal, quando atua de modo autônomo:

[...] pode interromper sua aplicação ao ofício no momento em que sente carência de descanso. Terá algum prazer em fazer com arte um trabalho que domina em todo o processo e que sabe fazer bem. Fará alguns minutos de lazer para uma caminhada até o fundo do quintal ou para uma conversa com o vizinho por cima do muro, sempre que o corpo ou a mente o exigirem.

Diferentemente da relação que possui com o tempo, o espaço, os meios e o produto de seu trabalho, o trabalhador assalariado é alienado por não deter, não possuir nem dominar os meios da produção, não possuindo o conhecimento de todo processo de produção. Assim, o trabalhador assalariado reduz-se à força de trabalho, sendo a ele imposto um ritmo e atividades determinadas em função dos interesses do capital.

Nesse contexto, o trabalhador perde sua autonomia de outrora, sendo levado a trabalhar segundo o determinado por outrem, o que remete ao gasto de energias físicas e/ou psíquicas variáveis. Tal compreensão nos aproxima à noção de intensidade, assim explicada por Dal Rosso (2008):

O trabalhador pode gastar mais ou menos de suas energias, mas sempre gasta alguma coisa. A intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar [:] o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. (DAL ROSSO, 2008, p. 20)

O foco de análise sobre a intensidade do trabalho recai sobre quem trabalha - o trabalhador ou o coletivo dos trabalhadores, de quem se exige um maior empenho maior (físico, intelectual e/ou psíquico), desconsiderando outros componentes do processo de trabalho, a exemplo das condições tecnológicas.

Com o desenvolvimento dos principais modelos de administração – taylorista, fordista e toyotista, desde o final do século XIX ao começo do século XX, o processo de intensificação do trabalho ganha lugar, surgindo e sendo combinadas novas formas de intensificação. A gestão do trabalho e, conseqüentemente, a atuação do trabalhador passa a ser marcada por exigências de um ritmo acelerado de trabalho, do cumprimento de metas com prazos mais curtos, instauração de competitividade e bonificação, que estimulam e pressionam os trabalhadores por resultados, bem como extensão da jornada de trabalho, multitarefas, dentre outros.

É preciso considerar que a intensificação do trabalho não ocorre de maneira individualizada, sendo uma condição do trabalho contemporâneo (DAL ROSSO, 2008) e não se restringe ao setor industrial.

Na área da educação, durante a pandemia, novos desafios se colocaram para os professores. Houve a necessidade de adaptarem seu espaço privado à realização do trabalho remoto, incorporando a realização de novas atividades de apoio ao ERE, além de conciliar com as atividades familiares.

Estudos recentes como o de Barreto e Santos (2021) apontam para o fato de a fragilidade na formação docente e as condições inadequadas de trabalho dos professores terem se tornado ainda mais evidente durante a pandemia. Tal questão foi relacionada ao fato de mesmo aqueles professores que resistiam à introdução das TDIC's, por opção ou por não saber utilizá-las, tiveram que aderir a seu uso visando ao cumprimento de suas funções e carga horária de trabalho, gerando sobrecarga de trabalho e adoecimento emocional. (BARRETO; SANTOS, 2021)

A pesquisa "Trabalho Docente em Tempos de Pandemia" (GESTRADO, 2020) aponta elementos da intensificação, ressaltando que os professores tiveram que se desdobrar, muitas vezes por si sós, sem apoio institucional e sem familiaridade com o preparo de aulas e o planejamento para atuar de forma virtual.

MÉTODOS

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo bibliográfico sobre intensificação laboral e ERE, avançando-se para uma primeira aproximação do campo empírico. No primeiro semestre de 2021, houve a aplicação de questionário online com professoras de Educação Básica da Grande João Pessoa, com alternativas de múltipla escolha.

Os dados gerados foram tabulados e submetidos a tratamento estatístico, seguidos da interpretação para captar percepções, valores e interesses das respondentes, em relação ao fenômeno estudado, de forma a aprofundar a problemática em estudos posteriores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do questionário online respondido por 17 professoras, constatamos que a maior parte dos docentes (64,7%) possuíam idade entre 26 e 50 anos, atuantes, em sua maioria, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao comparar o trabalho no ERE com o do período anterior ao pandêmico, todas consideraram que trabalham um pouco mais ou mais, tendo 88,23% delas destacado que "atualmente trabalham mais". Por seus registros, verificou-se como um dos

elementos da intensificação do trabalho o fato de haver maior interação digital, sendo relacionada ao aumento do uso de recursos tecnológicos incorporados a suas rotinas de trabalho.

A maior parte das entrevistadas atuou no formato remoto, durante o período de isolamento da Covid-19, apesar disso, mais da metade das entrevistadas não teve ferramentas de aula *on-line* disponibilizadas pelo Estado ou Instituições de Ensino, não recebeu capacitação para o uso de ferramentas virtuais ou recebeu apenas orientações sobre o seu uso.

Esses dados vão ao encontro com o estudo realizado pelo Instituto Península em 2020, com 7.734 mil professores. Nesse estudo destacaram que antes da pandemia 88% dos docentes entrevistados nunca tinham dado aula no formato virtual, e após seis semanas de isolamento social 83% dos professores ainda se sentiam despreparados para atuarem no ensino remoto e 75% gostaria de receber apoio e treinamento nesse sentido. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020)

Pelos registros, o ERE intensificou o trabalho das docentes que apontaram que tiveram que dominar e fazer uso de ferramentas e metodologias de ensino a distância por conta própria, o que nos permite inferir ter havido uma sobrecarga maior das professoras para dar conta das suas atividades pedagógicas, visando a minimizar os impactos sobre a qualidade da assistência pedagógica a seus alunos, dada a insuficiência de condições tecnológicas adequadas.

Destacaram nesse processo, o uso que fizeram do WhatsApp para fins pedagógicos, gravação de videoaulas e videoconferências através de plataformas diversas, o que nos faz compreender que tais estratégias, pouco conhecidas ou exploradas para fins pedagógicos, implicaram em um maior tempo de dedicação das professoras, o que não ocorreria na mesma intensidade se as mesmas tivessem acesso à formação e a recursos tecnológicos adequados.

Quando questionadas se consideravam que a equipe pedagógica contribuiu de maneira efetiva no seu trabalho remoto, 47% das docentes afirmaram que só puderam contar com tal suporte às vezes. Nesse sentido, recorremos a Tardif (2003), que chama atenção para o fato de que para alcançar os objetivos de ensino, se faz necessário uma ação coletiva mais ou menos coordenada, o que nos permite compreender que a ausência de um coletivo que apoie e oriente o processo, provoca uma maior desgaste nas professoras para desenvolverem suas práticas.

Nesses termos, o que foi possível identificar pelos registros foi que a implementação do ERE e a necessária adaptação às novas plataformas ficaram, principalmente, a cargo apenas das docentes, sem apoio institucional consistente e sistemático.

Considerando que o acesso aos meios de comunicação e o nível de suporte que as famílias podiam oferecer aos alunos era bastante heterogêneo, os objetivos de ensino se

tornaram ainda mais complexos, pois as professoras precisavam variar consideravelmente suas práticas para atender a diferentes demandas, o que se caracteriza como uma forma de intensificação laboral, pois, de acordo com Tardif (2003), exigir que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, sobrecarrega consideravelmente a atividade profissional dos professores.

O anseio por garantir uma educação de qualidade para os alunos, mesmo dentro deste contexto pandêmico, fez com que muitas professoras abrissem mão do tempo de descanso e lazer com a família, para buscar materiais de apoio, adaptar os conteúdos e a aprender a utilização das plataformas disponíveis.

A intensificação do trabalho deixou marcas na vida das professoras, que sentem os efeitos em sua saúde, como sensações de frustração, insegurança, estresse, medo, ansiedade, além de cansaço físico e dificuldade em se concentrar em atividades cotidianas. Outro destaque foi o mal-estar gerado diante da necessidade de conciliar o trabalho doméstico com as atividades profissionais sem uma rede de apoio frequente.

Em termos percentuais, o maior número respondentes (59%) consideram que sua saúde piorou um pouco e para 23%, piorou muito. Esses dados nos mostram que a qualidade de vida das docentes foi afetada, tendo 23% procurado ajuda profissional (psiquiatras e psicólogos), enquanto 12% delas iniciaram tratamento medicamentoso.

Por fim, cabe destacar que as professoras tiveram seu espaço privado invadido pelo trabalho remoto, envolvendo-se em situações de difícil conciliação, em especial para a realidade de muitas mulheres professoras, que necessitam organizar o tempo do trabalho, o tempo da família, sem muitas vezes garantir para si momentos de lazer em meio a universos que se entrecruzam, sem haver uma delimitação espaço-temporal (casa/trabalho). Nesse sentido, as professoras estão cada vez mais suscetíveis a vivenciarem momentos de estresse, insegurança e angústia, o que carece ser aprofundados com estudos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente exige que, além do tempo que destinam para ministrar suas aulas, dediquem tempo com antecedência para seu planejamento e, posteriormente, para correção das avaliações. Com isso, o isolamento social, tempo e acúmulo de atividades profissionais e pessoais, as incertezas sobre até quando se estenderiam as medidas necessárias contra o Covid-19 e a falta de experiência e treinamento para trabalhar em ensino remoto tiveram um impacto significativo nessa classe de trabalhadores.

Considerando o cenário pandêmico, os resultados preliminares associam intensificação no trabalho em *home office* à piora da saúde mental das professoras, à excessiva preocupação em criar condições favoráveis à aprendizagem dos educandos e à insuficiente formação para o ERE, em meio às preocupações com a manutenção da rotina familiar e doméstica. Com a continuidade dos estudos, pretendemos avançar na discussão desses aspectos por meio do uso da técnica de grupo focal, para discutir a especificidade da intensificação laboral na pandemia e suas consequências para a vida das professoras.

REFERÊNCIAS

- DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea – São Paulo: Boitempo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51o ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Relatório Técnico**. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-_Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em set. de 2022.
- ROSENFELD, Cinara L.; ALVES, Daniela Alves de. Autonomia e trabalho informacional: o teletrabalho. **Dados** - Revista de Ciências Sociais, vol. 54, núm. 1, 2011, pp. 207-233.
- SANTOS, Jaciara de Oliveira S.; BARRETO, Andreia Cristina F. A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 232-241, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES INICIANTES

Brenda Kelly Ferreira Soares¹, Ana Paula Furtado Soares Pontes².

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como professoras iniciantes compreendem a profissão docente. Para isso, foi feita um estudo de natureza bibliográfica, a partir de autores como Veiga (2008), Mublstedt e Hagemayer (20015), Alves (2006) e Huberman (2000) para embasamento teórico, bem como uma pesquisa de campo tendo como respondentes três professoras, sendo todas da rede pública do município de João Pessoa-PB, atuantes no ensino fundamental. Dentre os resultados encontrados, destacou-se como motivação para a carreira a boa relação que as respondentes tiveram com antigos professores apaixonados pela profissão, o gosto por alguma disciplina em específico e o amor pela educação. Para além de fatores positivos, foi possível identificar algumas dificuldades em relação ao trabalho durante nos primeiros anos da carreira, bem como compreender a necessidade de atenção à fase de entrada na carreira, momento mais crítico, marcado pelo choque com a realidade e permeado por inseguranças e incertezas.

Palavras-chave: Professor iniciante, Escolha da profissão docente, Ciclo de vida docente.

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um recorte de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, onde tive a oportunidade de ter acesso aos estudos sobre a docência como profissão e o ciclo de vida profissional (HUBERMAN,2000). Nesse contexto, surgiu o interesse em desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo analisar como professoras iniciantes compreendem a profissão docente. A investigação foi desenvolvida a partir de um pesquisa bibliográfica e de campo, com professoras de até dois anos de atuação como docente em turmas do ensino fundamental de rede de ensino público.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido envolveu pesquisa bibliográfica e de campo, aplicando um questionário com professores que atuam em turmas de nível fundamental de rede de ensino público, com tempo de até dois anos de profissão.

¹ (Universidade Federal da Paraíba UFPB)

² (Universidade Federal da Paraíba UFPB)

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em abril de 2021, período da Pandemia da Covid-19, quando foi decretada a Emergência em Saúde Pública, com orientações para contenção da propagação do vírus, com destaque para medidas de distanciamento social. Assim, seu desenvolvimento se deu igualmente de forma remota em uma instituição pública municipal de ensino fundamental, onde atuei como estagiária, sendo um campo onde encontramos receptividade para a investigação.

Como critério de seleção para participar da pesquisa e responder ao questionário, consideramos professoras com até dois anos de carreira que atuavam no ensino fundamental, em efetivo exercício profissional. O link do questionário produzido através da plataforma do *Google Forms* e foi enviado para sete professoras, mas apenas três professoras deram retorno com as respostas.

FASES DA CARREIRA DOCENTE

Segundo Veiga (2008), para que a docência possa ser vista como uma profissão especializada, devemos manter o foco em suas características principais, a primeira a ser levada em consideração é que para exercer a profissão, é necessário ter uma formação qualificada, isso significa que o profissional docente deve possuir conhecimentos específicos que estão relacionados aos diversos saberes da docência como a experiência, o conhecimento e o saber pedagógico, além dos conhecimentos pedagógicos relacionados à didática, à sala de aula e aos conhecimentos gerais de mundo.

Assim, o professor deve expandir seus conhecimentos, estando em uma constante busca para aprimorar sua formação pedagógica e didática. Dessa forma, comprova-se que o processo de formação do profissional docente não é limitado, mas é algo contínuo durante toda a carreira, pois, como destaca Veiga (2008, p. 15), “[...] o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.”

Nesses termos, o processo de formação do professor não se restringe à formação inicial, se articulando à formação continuada. Nesse processo formativo, a construção do ser e estar na profissão não se dá de vez, é um processo que perpassa toda a vida do professor. "Por essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional." (VEIGA, 2008, p. 15). Concluída a formação inicial, o professor já possui a licença profissional, chegando o momento de se iniciar na profissão.

A carreira do professor se desenvolve em meio a situações complexas e variadas, ao longo de toda a sua trajetória profissional. Huberman (2000), em seus estudos sobre o ciclo de

vida do professor, divide seu desenvolvimento em sete fases, que não podem ser vistas como lineares, fixas, aplicáveis de forma idêntica a todos os docentes, uma vez que existem variáveis que interferem na forma como cada um se desenvolver na carreira, a exemplo de fatores pessoais, institucionais, condições sociais e históricas.

A primeira fase é marcada como a Entrada da Carreira docente, que abrange os três primeiros anos de atuação na profissão, que é um período extremamente difícil e desafiador. Os professores passam pela fase da sobrevivência e descoberta, onde existe a preocupação de se adaptar ao novo ambiente de trabalho, uma sala de aula repleta de alunos e com a grande responsabilidade de educar os mesmos.

O período entre quatro e seis anos de docência, Huberman (2000) classifica como Fase de Estabilização. Esse período é caracterizado como um momento em que o professor passa por um processo de amadurecimento, reunindo um repertório pedagógico que lhe dá segurança e se sente mais familiarizado com o seu ambiente de trabalho.

Após o período de Estabilização, vem a Fase de Diversificação, que ocorre entre 7 e 25 anos de profissão. Nesse momento da carreira, os professores buscam metodologias e técnicas para melhorar o seu método de ensino, nota-se que nesse período é comum que o professor busque cargos administrativos na gestão escolar, para buscar mudanças e se motivar na profissão.

Nesse mesmo período, entre 7 e 25 anos de carreira, pode ocorrer um período de crise em relação à permanência na profissão, a Fase Pôr-se em Questão. Nesse momento, o docente se questiona se fez uma escolha correta, muitas vezes causadas pela rotina e grande desmotivação, podendo questionar-se se deveria seguir uma nova carreira. (HUBERMAN, 2000).

A partir dos 25 anos de carreira, os professores que chegam na Fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo mostram-se mais alheios aos que os rodeiam, desenvolvendo seu trabalho de forma mais mecânica, sendo comum um distanciamento na relação com seus alunos, motivada também pela diferença de idade entre eles, que dificulta a relação entre as gerações.

Nesse período também podem entrar na Fase Conservadorismo e Lamentações, é comum que os docentes se tornem mais resistente às mudanças que os tirem da zona de conforto. Além disso, apresentam queixas em relação às experiências e aos alunos, remetendo-se ao passado com saudosismo.

Como última etapa identificada por Huberman (2000) está o período caracterizado como Desinvestimento, que ocorre entre 35 e 40 anos de carreira. Nessa fase, o desinvestimento pode

assumir duas vertentes: o "desinvestimento amargo" que é caracterizado pelo descontentamento pela profissão, por diversos motivos, como por exemplo falta de incentivos financeiros, estrutura e pelo simples fato do cansaço físico e mental da sobrecarga de trabalho. Já o "Desinvestimento sereno", chega ao professor que, ao fazer uma retrospectiva de sua carreira, sobressaem experiências e recordações positivas, mesmo diante de dificuldades passadas, fazendo uma transição tranquila para a aposentadoria.

A DOCÊNCIA: DA ESCOLHA À PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

Para analisar como professoras iniciantes compreendem a profissão docente, analisamos as questões respondidas pelas professoras, que passamos a discutir, se atêm à motivação para a escolha da profissão, balanço sobre a experiência profissional e as expectativas futuras em relação à profissão.

a) Motivos para escolha da carreira docente - Questionadas sobre o que as motivou para a escolha da profissão, duas das três professoras responderam que a motivação para seguir a carreira docente aconteceu pela identificação com o curso e o amor por ensinar.

Amo lecionar. (Professora 1).

Eu amo lecionar, já trabalhava anteriormente na área da educação, mas eu não tinha formação para tal, então resolvi cursar pedagogia”

(Professora 2).

É notório que a escolha da docência também trata da admiração pela profissão e também uma dimensão afetiva que atribuem à experiência como docentes. Essa admiração pelo ensino pode ser dada através da identificação com algum professor no período escolar. A dimensão afetiva se reflete na vontade de atuar na docência por amor ao ensino, por querer que outras pessoas aprendam e tenham vidas transformadas pelo ensino. Nesse sentido, trazemos uma reflexão apresentada por Alves (2006), apoiando-se Freire (1996):

A amorosidade é destacada por Paulo Freire (1996) como um dos saberes necessários à docência, podendo-se mesmo afirmar que seja uma das condições de sua realização, mas não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores. Assim, é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p.159 apud ALVES, 2006, p. 8).

Há pessoas que iniciam o curso e a carreira docente por outros motivos, como, por exemplo, devido à grande oferta de vagas no mercado de trabalho ou a falta de oportunidade de realizar o curso desejado, a exemplo da Professora 3, que destacou: "Tentei fazer outros cursos,

mas não consegui passar". Nessa perspectiva, a escolha está relacionada a dimensões relativas às condições de vida e expectativas de encontrar um emprego, conforme assinala Machado (2017, p. 14748) em seus achados de pesquisa:

Os dados evidenciaram que há situações em que a escolha pela carreira profissional decorreu das condições materiais de existência. Nem sempre ocorre pela identificação com a profissão docente, mas uma oportunidade que surgida, entretanto há possibilidade, de no decorrer haver identificação profissional, fazendo com que o profissional permaneça e construa sua carreira.

Pela citação de Machado (2017), podemos compreender que a escolha da carreira docente é algo pessoal, e é motivada por fatores de identificação, abundância de vagas no mercado de trabalho, entre outros. Apesar de muitas vezes a escolha da profissão docente não ser primeira escolha, o profissional pode acabar se adaptando a ela e ter uma identificação, continuando a se desenvolver na carreira.

b) Percalços e motivações para a continuação da carreira docente - O início da carreira docente pode ser desafiador nos primeiros anos, mas com o passar do tempo e as adaptações ao trabalho, o profissional docente poderá se sentir mais confiante em sala de aula. As professoras que responderam à pesquisa de campo foram questionadas sobre os problemas que encontraram no início da carreira.

O início como professora não foi nada fácil, tive grandes dificuldades com os conteúdos, estudei muito para planejar e dar 26 as aulas. Hoje é muito mais tranquilo. (Professora 2).

O maior problema que encontrei foi com alunos com comportamentos ruins. (Professora 1). Minhas dificuldades foram relacionadas aos materiais, pra gente trabalhar bem, salário é baixo para tanto trabalho. Às vezes falta um apoio da escola e principalmente dos pais. (Professora 3).

Os registros das professoras mostram similaridade aos estudos de Huberman (2000, p.39), que destacam a entrada na carreira como uma fase marcada pela sobrevivência e descoberta: O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, dentre outros.

Pelos depoimentos apresentados, verificamos que os baixos salários, dificuldades em lidar com os alunos, falta de apoio da escola ou dos pais e a falta de recursos básicos, afetam o docente em atividade. Assim, podemos concordar com Gabardo e Hobold (2012, p. 97), quando destaca que grande parte das dificuldades dos professores iniciantes na docência estão ligadas

às condições de trabalho, sendo, pois um fator extrínseco, isto é, “relacionados às condições do ambiente”, como “segurança e saúde no trabalho, salários, remunerações e benefícios” (MERCÊS, 2018, p. 20).

Além das dificuldades, as professoras foram questionadas sobre as motivações que as levam a continuar atuando na docência, sendo assinalado:

O que me mantém motivada são os meus alunos que precisam de mim para aprender, todos os dias. (Professora 1).

Para me manter motivada tento não pensar no meu salário no final do mês e nem na quantidade de trabalho que tenho para fazer. Mas penso nos meus alunos e meu lugar na sociedade como educadora. (Professora 2).

Continuo como professora, porque já estou adaptada ao meio. (Professora 3).

Diante das respostas apresentadas, notamos que prevalece nas professoras a preocupação de manter o compromisso com seus alunos, percebendo a relevância do trabalho que realizam, reafirmando o seu compromisso assumido. Isto as fazem relevar condições adversas, como salários baixos, tendo até se adaptado a essa condição, como destaca a professora 3.

Tal motivação decorre de fatores intrínsecos relacionados à natureza do trabalho, sendo identificado por Klein e Mascarenhas (2016, p.20), como “[...] altruísmo, comportamento pró-social, lealdade e prazer com o trabalho, comprometimento com objetivos institucionais, senso de dever, de autonomia e responsabilidade de servir à sociedade e ao interesse público.” A visão das respondentes 1 e 2 se aproxima de uma perspectiva altruísta, em que se reconhece a importância do papel do professor na formação da sociedade, compreendendo que o trabalho docente influencia na vida dos alunos. Entretanto, não podemos perder de vista que essa visão altruísta de docência é próxima à ideia vocacionada da profissão, indo ao encontro dos achados de Pontes (2017) em sua pesquisa:

[...] Assumem a docência, em alguns casos, como uma questão vocacional, seguindo um viés de “chamamento” que se assemelha a uma perspectiva presente na origem da docência como profissão, quando a docência seguia o modelo de sacerdócio. Assumida como uma prestação de serviço abnegada, que implica sacrifício e doação [...]. (PONTES, 2017, p. 121).

Essa perspectiva apresentada pelas professoras entrevistadas em seu estudo distancia-se da ideia da docência como profissão e, em meio ao quadro de precarização a que são submetidas, Pontes (2017) assinala para o risco de tal entendimento comprometer, em alguma

medida, a qualidade de trabalho pedagógico que realizam e o seu engajamento na luta coletiva pela valorização profissional da categoria e melhores condições de trabalho.

Em face do exposto, a partir de nossos achados, é preciso que os professores avancem no sentido de uma compreensão desmistificada da vocação, entendida como algo construído com dedicação e estudo (ALVES, 2006), sem perder de vista a necessidade de se engajar na luta pelo desenvolvimento profissional individual, coletivo e institucional, comprometido com o pensar e fazer educação de qualidade socialmente referenciada (PONTES, 2017).

c) Balanço sobre a experiência na carreira docente - Huberman (2000) em seus estudos sobre os ciclos de vida docente, identificou que entre o período entre 7 e 25 anos é muito comum que os professores tenham um período de desânimo e desestímulo, podendo começar a se questionar se vale mesmo a pena ficar na profissão e cogita a possibilidade de seguir uma nova carreira. Diante das classificações de Huberman (2000) é possível dizer que seu estudo não é linear, ou seja, não se pode dizer que exatamente entre os 7 e 25 anos de profissão todos os professores estarão nessa fase. Pode acontecer que esse período aconteça após os 25 anos, nunca aconteça ou aconteça antes dos 7 anos de profissão, quando o mesmo não se identifica com a profissão.

Em nossa pesquisa, ao questionarmos se as professoras já haviam repensado a escolha da profissão, duas das três professoras disseram que já pensaram em desistir da carreira e apontaram o que motivou tal ideia:

"Sim, salário baixo, problemas com a escola e com os pais e alunos difíceis." (Professora 1).

"Sim, falta de incentivos, grande quantidade de trabalho e salários ruins." (Professora 3).

Santos (2015) afirma que um dos cinco tipos de desvalorização do profissional docente é a desvalorização econômica. A desvalorização econômica se refere aos baixos salários praticados pelo mercado de trabalho, que força o professor a procurar jornadas cansativas de trabalho para conseguir completar sua renda. Baixos salários impedem uma formação contínua do professor, pelo fato da exaustão, gerando desqualificação e estagnação na carreira.

Contribuindo com a discussão, Oliveira e Vieira. (2012) destacam que na educação infantil, em especial, nas creches, há uma frequência mais alta de professores que atuam em apenas uma unidade educacional (81%), contrastando com os que atuam na pré-escola (66%) e no ensino fundamental (51%). Por outro lado, no ensino médio a frequência dos que trabalham em três ou mais unidades é mais elevada (20,9%).

d) Expectativas em relação à profissão - Considerando o que almejam na carreira, as professoras destacaram em suas respostas a expectativa em relação à dignidade do profissional

docente, melhoria de trabalho, salário, respeito e valorização da carreira. E, assim, descreveram seus anseios em relação ao futuro:

Espero ser mais valorizada, ter um salário melhor e ter melhores condições de trabalho, mas para isso, pretendo fazer concurso para educação e passar. (Professora 1).

Melhorar minhas metodologias, crescer na minha profissão. (Professora 2).

Me dedicar mais e ser mais valorizada. (Professora 3).

A desvalorização citada pelas professoras 1 e 3 é bem explicada por Santos (2015). Essa desvalorização faz com que o professor se sinta inferiorizado em relação a outras carreiras, por conta de aspectos financeiros e sociais. Relacionando a carreira docente com outras profissões como direito, engenharia, medicina, pode-se notar a disparidade entre o piso salarial, acarretando em grandes prejuízos na vida e carreira do professor. Os professores buscam melhores condições de trabalho, dignidade e melhores salários, para que possam se dedicar exclusivamente a uma escola, uma turma e conseguir ter uma formação continuada, que valoriza seu trabalho, traz inovações e eleva o patamar das aulas e planejamentos de aula. As condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p.153).

De acordo com Brito (2012), a desvalorização dos professores é palco de muitas críticas, pelo fato de não se investir em políticas públicas efetivas para reverter tal situação. O governo faz o uso de crises econômicas para não manter um padrão adequado de salário, interferindo diretamente na qualidade de ensino do professor. Afirma-se a centralidade da atuação dos professores para o avanço da qualidade da educação. Entretanto, a docência no Brasil se caracteriza como uma profissão cujas políticas públicas não têm equacionado o problema da desvalorização docente e sua baixa remuneração.

Nesse cenário não basta afirmar que os docentes brasileiros recebem baixos salários. As propostas de modificação na estrutura da carreira docente têm sido normatizadas recorrentemente, porém, a efetividade das políticas públicas continua posta em questão. (BRITO, 2012, p. 192).

A desvalorização dos educadores é uma questão histórica, que não se resolveu ao longo dos anos, por falta de ações efetivas por parte do poder público que valorize a educação e seus professores. Os docentes devem continuar, junto ao sindicatos, a luta por um piso salarial, melhores condições de trabalho, para que tenham uma melhor qualidade de vida, sendo a base

de todo esse processo uma formação científica séria e ancorada na clareza política, sem, entretanto, desconsiderara afetividade, conforme destaca Freire (1998).

CONCLUSÕES

Com o apoio nos estudos de Huberman (2000) e autores como Ferreira (2017), Gabardo e Hobold (2018) Gimenes et al (2018), foi possível compreender o ciclo de vida docente e a necessidade de atenção à fase de entrada na carreira, momento mais crítico, marcado pelo choque com a realidade e permeado por inseguranças e incertezas, que vão sendo superadas com o apoio institucional e dos pares, a experiência, o tempo de trabalho e a dedicação de cada profissional.

Analisando o depoimento das professoras com até dois anos de atuação como docentes, identificamos que as mesmas passaram e ainda passam por situações próprias da fase identificada por Huberman (2000) como a entrada na carreira, mas se mostram perseverantes em seguir na profissão. Nos estudos que desenvolvemos, compreendemos que a escolha da carreira docente é influenciada por fatores diversos, sendo eles intrínsecos ou extrínsecos. Em nossos achados prevaleceu o fator intrínseco, pois as professoras atribuem a escolha da carreira ao amor que sentem pela profissão, sendo um valor atribuído à profissão em si.

Mesmo como professoras iniciantes, as respondentes encontraram percalços como por exemplo: desvalorização social e financeira, gestão escolar que não apoia o professor, falta de apoio dos colegas, entre outros. Diante de seus registros, as motivações para continuar trabalhando na área tiveram relação com o comprometimento com a formação social dos alunos, deixando em evidência a responsabilidade que assumiram com a construção do futuro de seus alunos.

Assim, concluímos que o ingresso e a permanência na carreira docente não é fácil, diante dos percalços que podem ser encontrados no meio do caminho. Entretanto, é preciso manter em mente a importância do papel dos professores na sociedade, investindo numa visão diversa à ideia vocacionada da profissão.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de se avançar no sentido da defesa e luta pelo desenvolvimento profissional no plano individual, coletivo e institucional, sendo necessária a participação e o engajamento dos professores na luta pela valorização da categoria, em defesa de políticas públicas que garantam um piso salarial justo aliado ao reconhecimento social e à garantia das condições de trabalho docente.

Por fim, entendemos que esse processo também se ancora na qualidade da formação do professor, o que nos remete a compreender que esse desafio começa em nós, estudantes de Pedagogia em processo de formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação e profissionalização. **29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 2006, Caxambu/MG. Trabalhos - GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 1-15. (publicação eletrônica).
- BRITO, V.L. F.A. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, D.A.; e VIEIRA, L.F. (org.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez.2018.
- GIMENES, P. B; Et al. O professor iniciante na educação básica brasileira: processos em (de)formação e (des)profissionalização docente. **Congresso Iberoamericano de Docência Universitária**, Porto Alegre, 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1995. p.31-61.
- KLEIN, F. A.; MASCARENHAS, A. O. Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro 50(1):17-39, jan./fev. 2016. p.17-39.
- MACHADO, C. M. I. Professores e sua escolha pela docência. **XIII EDUCERE. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, Curitiba, 2017.
- MERCÊS, A. C. Análise de aspectos intrínsecos e extrínsecos da motivação docente: uma revisão literária. **Psicologia em Foco**. Jul-Dez 2018. Vol.9, n.2, 2018.
- PONTES, A.P.F.S. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p., jan.-abr. 2017. p. 115-125.
- SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**. Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015.
- SAVIANI, D. Formação dos professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A; ÀVILA, C. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (p.13-21)

CIRCUITO MATEMÁTICO: UMA PROPOSTA DE JOGO PARA O ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA

Ana Paula Sartori Gomes¹

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta lúdica, por meio de um jogo, denominado Circuito Matemático, que visa trabalhar conceitos de Análise Combinatória, o qual foi desenvolvido para uma aula diferenciada aplicada na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática IV, do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado de Santa Catarina, no Centro de Ciências Tecnológicas, em Joinville (SC). O trabalho busca expor o planejamento, desenvolvimento e aplicação desta atividade, conjuntamente com as análises e discussões sobre a experiência do jogo, que pode ser adaptado para Ensino Fundamental e Médio. Ainda, apresenta as contribuições que a criação e execução da proposta trouxeram para formação acadêmica da autora, tanto no conhecimento dos conteúdos, quanto na prática em sala. Como resultado, foi possível perceber que o caráter lúdico proposto pela atividade foi alcançado e bem aceito pelos estudantes que se envolveram e gostaram de resolver os desafios, trabalhando com o *Circuito* criado.

Palavras-chave: Aula diferenciada. Análise Combinatória. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor de matemática acontece em várias etapas no curso de licenciatura em matemática, dentre as formas de isso acontecer, além dos estágios, alguns cursos possuem disciplinas de laboratório de ensino de matemática, as quais auxiliam no desenvolvimento de habilidades práticas de sala de aula e na exploração de diferentes metodologias de ensino. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar a criação e experimentação do jogo intitulado *Circuito Matemático* que foi desenvolvido na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática IV (LEMIV), como proposta de aula diferenciada com o tema de Análise Combinatória, o qual pode ser aplicado ou adaptado tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o médio.

A produção e aplicação desta atividade trouxe resultados interessantes, à vista disso, este relato é uma forma de registrar e divulgar essa ideia para que outras professoras e professores possam usufruir do jogo e da dinâmica que o permeia, desenvolvendo novas

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CCT), ana.paula.sartori.gomes@gmail.com

atividades lúdicas em suas aulas, sempre adaptando as suas realidades. A criação da dinâmica do jogo teve como foco a fixação de conceitos como o Princípio Fundamental da Contagem, número fatorial e Permutação Simples, além de estimular o trabalho colaborativo e o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Dada a complexidade do aprendizado do tema de Análise Combinatória, optou-se por trabalhar com os tópicos iniciais do conteúdo. O jogo foi organizado na forma de um circuito composto por desafios divididos em etapas. A intenção era que o foco estivesse nas estratégias de resolução destes desafios em cada etapa do jogo, os quais mobilizavam conhecimentos matemáticos para a resolução de questões algébricas e conceituais. Ao serem resolvidas, cada etapa gerava pistas para que os alunos chegassem as etapas seguintes, até alcançarem a finalização do circuito.

Ademais, este relato de experiência expõe as dificuldades encontradas, análises da aplicação e pontos a melhorar, tanto na execução quanto na dinâmica do circuito. Dado isso, é importante ressaltar que o jogo foi pensado para uma turma de segundo ano do Ensino Médio regular, porém, foi aplicado em uma turma de nove estudantes de graduação em matemática, pois como mencionado antes, foi uma produção na disciplina de LEM IV, portanto, pode ser necessário algumas modificações adicionais conforme o nível de conhecimento, autonomia, quantidade de alunos, tempo de aplicação, recursos para preparo dos itens do circuito, espaço disponível, entre outros fatores que podem influenciar na confecção e aplicação da atividade, a qual pode ser reinventada para abordar diferentes conteúdos matemáticos.

Entretanto, mesmo com outros conteúdos a atividade mantém seu foco no desenvolvimento da autonomia do estudante, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico no decorrer de todo o circuito, tudo isso utilizando materiais de baixo custo, inclusive recicláveis. Sendo assim, o jogo *Circuito Matemático* surge como uma alternativa de aula dinâmica, não tradicional, que visa auxiliar na fixação de tópicos do conteúdo de Análise Combinatória de maneira lúdica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de apresentar a fundamentação teórica deste trabalho vê-se a necessidade de evidenciar que não há, aqui, a intenção de fortalecer o discurso que muitas vezes se vê circulando entre professoras, professores, graduandas e graduandos de matemática de que “a aprendizagem ou o ensino de matemática **deve** ser feito de forma lúdica”, ou de que as “alunas

e alunos **precisam** passar por um processo de aprendizagem de matemática que as façam gostar de matemática”. O lúdico fará parte desta escrita, a utilização de um jogo também, mas a intenção é apresentar um resultado que pareceu ser positivo e que pode servir a outras professoras ou professores de matemática, sem que para isso seja considerado que o jogo é indispensável para se aprender matemática de maneira que tenha significado para as alunas e alunos.

Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim, na década de 90 do século passado, já problematizavam a concepção de que os jogos ou materiais concretos seriam indispensáveis para que se acontecesse uma atividade efetiva da matemática. (FIORENTINI; MIORIM, 1990) Naquele momento os autores propuseram uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto e após analisar algumas publicações de pesquisadoras e pesquisadores que investigaram o uso de jogos e materiais concretos em aulas de matemática mencionaram que

O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só. Os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem dessa disciplina. (FIORENTINI; MIORIM, 1990, p. 6).

Desta forma, o jogo realmente pode ser atraente e lúdico como estes pesquisadores mencionam, particularmente considera-se aqui que também podem despertar o interesse de alunas e alunos para a matemática, mas sua aplicação não são garantia de melhor aprendizado. Considera-se que “[...] o mais importante não será o material [concreto ou o jogo], mas sim a discussão e resolução de uma situação-problema ligada ao contexto do aluno, ou ainda, a discussão e utilização de um raciocínio mais abstrato. (Ibidem, p. 7).

E o jogo criado é uma proposta lúdica para o ensino de alguns conceitos de Análise Combinatória em um contexto de aula diferenciada, que como será apresentado a seguir gera discussão entre os participantes que passam pela resolução de várias situações-problemas com uso de metodologias ativas, as quais visam proporcionar protagonismo ao estudante em sua aprendizagem.

Ademais, o jogo *Circuito Matemático* busca instigar a autonomia e criatividade, uma vez que foi planejado de maneira a ser conduzido inteiramente pelos estudantes, sem interferência da professora, com o objetivo de fortalecer atitudes de tomadas de decisões, nas quais os estudantes pudessem resolver os desafios de maneira independente, dado que a partir de jogos, pode-se

[...]tornar as aulas dinâmicas e prazerosas facilitando assim, o ensino-aprendizagem e levando o aluno a se apropriar do conhecimento,

vivenciando, experimentando e se tornando uma pessoa autônoma para poder aplicar seus conhecimentos na vida. (ARAÚJO, 2000, p. 15)

Por fim, a proposta surge como uma oposição a aula tradicional, que pesquisadores como Ole Skovsmose (2007) classifica como focada no livro-texto, com metodologia expositiva-dialogada e resolução de exercícios determinados pelo professor de tal maneira que a quantidade seja superior ao tempo de aula, gerando lição de casa, tendo estas questões em sua maioria uma única resposta específica. À vista disso, a proposta contrapõe essas características, modificando ambiente, metodologia e estilo de exercícios, além de colocar o estudante como foco da atividade.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O jogo *Circuito Matemático* foi idealizado com o intuito de apresentar uma proposta dinâmica e colaborativa, a partir de um material versátil, o qual pode ser facilmente adaptado para a aplicação em outros conteúdos. Dentre as decisões didático-pedagógicas inerentes ao planejamento da aula, optou-se por desenvolver uma atividade que fosse aplicada fora de sala de aula, expandindo os locais de estudo de matemática para outros ambientes da escola. Pensando nisso, planejou-se um jogo que mescla o uso do raciocínio lógico e habilidades psicomotoras que valorizam a agilidade e o conhecimento matemático.

Primeiramente, foi definido que o jogo seria formado por etapas integradas, nas quais a solução de uma etapa constituiria uma pista para a resolução da etapa seguinte e que cada etapa seria única para cada equipe, isto é, cada grupo receberia uma tarefa distinta. Devido ao número de alunos da turma (nove ao todo) foi estipulado grupos de três estudantes identificados por cores, porém, poderiam ser formados grupos com mais estudantes, escolhidos por meio de sorteio, sem prejuízo da atividade. Ainda, um dos aspectos primordiais do jogo é a mínima interferência da professora, a qual deve assumir a posição de observadora na grande maioria do tempo, agindo apenas na superação de dificuldades pontuais encontradas e na solução de problemas operacionais.

Um dos itens essenciais para o funcionamento do jogo é a chamada *Caixa Multiuso*, nela existiam objetos como calculadora, lápis, borracha, papel sulfite, fita adesiva, giz de quadro negro, tesoura e outros itens que serviriam para a solução das etapas, visto que entre as regras do circuito está a de que os estudantes só poderiam utilizar esses objetos para resolver os desafios. Além disso, cada equipe era independente, não poderiam solicitar o auxílio para as outras equipes ou fornecer respostas, a primeira equipe a concluir o circuito ganharia uma

bonificação, no caso desta aplicação foi um doce, mas em uma aula na escola fica a cargo da professora optar ou não por um prêmio, porém será possível avaliar a aprendizagem dos alunos, entre outros aspectos, considerando a posição e o desempenho da equipe.

A primeira etapa do jogo consistia na solução de uma questão envolvendo princípio fundamental da contagem (Quadro 1), cada equipe recebeu desafios distintos, porém, no mesmo estilo e com mesmo grau de dificuldade. As questões estavam impressas em placas, nas quais em um lado continha a questão e no outro a cor da equipe, assim os participantes poderiam identificar qual questão pertencia ao grupo. Dentro da Caixa Multiuso havia material que possibilitava a escrita, então os alunos poderiam resolver manualmente, entretanto, a questão pedia que utilizassem outro meio de representação. E para esta questão havia três potes disponíveis com figuras que representavam as questões, caso as equipes quisessem representá-la a partir de algum esquema com figuras, como uma árvore de possibilidades.

Quadro 1: Exemplo de Questão da Etapa 1

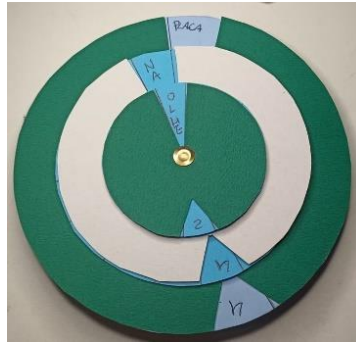
Equipe Verde

Vocês decidiram renovar os móveis da cozinha, para isso precisam decidir alguns detalhes, são eles: Design do Móvel (Moderno, ou rústico, ou oriental, ou Vintage, ou Romântico ou Pop Art), Tipo do móvel (planejados ou modulados) e Material de Fabricação (Madeira ou MDF). Se outras equipes quisessem renovar os móveis da cozinha, quantas e quais opções diferentes de móveis distintos elas teriam? Nesta questão utilize uma forma de representação usando algum dos objetos que estão na Caixa Multiuso e procure não utilizar números.

Fonte: A autora.

Assim que fosse realizada a montagem da árvore de possibilidades utilizando as figuras do pote ou o material para escrita como o giz ou a folha e caneta, as equipes poderiam partir para a segunda etapa, nela encontrariam três jogos de senhas, representados por círculos concêntricos, sem identificação de cor, no qual deveriam desvendar as senhas e descobrir qual jogo de senhas é de cada equipe, a partir das mensagens que apareciam com os números selecionados. (Figura 1).

Figura 1: Exemplo de Jogo de senhas com uma solução



Fonte: A autora

O segredo era a solução do problema anterior da árvore de possibilidades, visto que a senha tem três dígitos e a aplicação do Princípio Fundamental da Contagem na etapa inicial utilizava três números como resolução, os quais resultavam em uma pista, que levaria para três objetos diferentes que continham questões de anagrama.

A terceira etapa consistia na resolução do anagrama que levaria a três possíveis estações: *o jogo da pescaria matemática*, *o jogo das argolas matemáticas* ou *o jogo da boca do palhaço matemática*, cada estação possuía uma maneira distinta de resolver, nas quais era necessário que os estudantes utilizassem de sua criatividade e habilidade psicomotora, visto que precisavam acertar as argolas, a boca do palhaço e realizar a pescaria. Cada equipe só tinha uma única estação e um desafio único, os quais resultariam no encontro e resolução de uma questão envolvendo o conteúdo de fatorial (Quadro 2):

Quadro 2 – Exemplo da Questão da Etapa 3

Simplifique ao máximo a expressão:

$$7 \frac{(49! + 48!)}{50!}$$

Fonte: Adaptado de Dante (2013, p. 341)

A quarta etapa tinha como pista o resultado da questão de fatorial, o qual gerava uma fração, a partir dela era possível identificar qual dos recipientes pertenciam a cada equipe, dentro do pote existia outra questão envolvendo anagrama, a qual resultava no nome de um objeto que, por sua vez, levava a quinta etapa.

Por fim, na quinta e última etapa os alunos foram desafiados a construir um exercício envolvendo algum dos conteúdos de análise combinatória vistos durante o circuito e utilizar o

objeto encontrado na questão anterior conjuntamente com o número de permutações possíveis calculado na etapa anterior.

ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO

Como mencionado na introdução, a atividade foi aplicada em uma turma da graduação em matemática, portanto, esperava-se que fosse rapidamente concluída, visto que o conhecimento matemático do assunto e as habilidades psicomotoras dos estudantes são avançadas, porém, a aplicação surpreendeu na duração e nas dificuldades encontradas. Uma estratégia para alongar o período do circuito e facilitar o trabalho independente de cada grupo foi posicionar as etapas em lugares distantes da quadra, assim cada etapa se tornava isolada da seguinte, em que os estudantes só entenderiam a pista para a próxima etapa quando chegassem nela.

A primeira etapa, a qual incluía a montagem da árvore de possibilidades poderia ser resolvida de diversas maneiras, porém, ao localizar o recipiente com as imagens, as três equipes concentraram sua atenção nessa ferramenta e não observaram as outras dentro da caixa, como o giz que permitia escrever no chão ou as folhas de sulfite que permitiam desenhar a árvore. A identificação dos recipientes que serviriam para cada equipe foi feita por meio de figuras que estavam coladas ao redor dos mesmos, desta forma, só havia um recipiente para auxiliar a resolução da questão de cada equipe. Entretanto, durante a aplicação uma das equipes utilizou as figuras do recipiente que não lhe servia por não observarem esta diferenciação, isso fez com que a outra fosse prejudicada no decorrer da atividade, neste momento foi necessário intervenção para que as duas equipes pudessem continuar a atividade e concluir a etapa.

Figura 2: Exemplo de Resolução da Etapa 1



Fonte: A autora

A partir da Figura 2 é possível perceber que a árvore foi montada no chão, onde os estudantes se sentiram confortáveis para realizar a atividade, se apropriando do espaço da quadra. Ao final de todo circuito, uma das estudantes afirmou que julgou interessante o fato da primeira etapa não delinear claramente a forma que deveria ser resolvida, abrindo margem para diferentes interpretações e soluções, as quais deveriam ser iniciativas dos estudantes em resolver aquele desafio.

A segunda etapa foi problemática, visto que o material em papel cartão (Figura 1) não foi durável o suficiente para um manuseio prolongado e as equipes não conseguiram estabelecer a relação entre os números das senhas e a solução da questão anterior, mesmo que nas orientações iniciais do circuito tenha sido frisado que as etapas eram interligadas. Portanto, houve a necessidade de intervenção, pelo fornecimento de pistas sobre o significado daqueles números, sem orientar claramente a execução da questão, visto que desvendar a ideia da etapa era um de seus objetivos.

A partir disso, pode-se fazer diversas melhorias, dentre elas confeccionar um material mais durável, que não cause nenhum risco, como é o caso do percevejo central que pode deslocar-se e causar acidentes, identificar o jogo de senhas de cada equipe, visto que durante a aplicação ocorreu de uma equipe ficar com o jogo de senhas da outra, inviabilizando a resolução da etapa, além de posicionar o jogo de senhas de maneira que uma equipe não consiga repassar o segredo da etapa para outra, pois mais um acontecimento nesta etapa foi a proximidade que as equipes ficaram.

A terceira etapa foi a que despertou maior curiosidade, ainda no momento da montagem, os estudantes já se encontravam curiosos, principalmente em descobrir de que maneira era possível unir matemática e o jogo da pescaria, ou a boca do palhaço, ou as argolas. Sendo assim, dentre as etapas essa pode ser classificada como a que despertou maior interesse nos estudantes, que completaram a etapa com entusiasmo, efetuando o lançamento das argolas, das bolas na boca do palhaço e pescando os peixes com diversão. Essa etapa exigia interesse dos estudantes, visto que só poderia ser resolvida a questão da etapa a partir do momento que fosse descoberta onde ela estava escondida, no caso das argolas, embaixo de um dos alvos, na boca do palhaço, dentro de uma das bolas de meia e no da pescaria, na própria vara.

A quarta etapa foi a mais ágil, na qual os estudantes resolveram facilmente a questão que envolvia anagramas contida dentro dos recipientes, os quais eram identificados na tampa pela fração originária da resposta da questão anterior.

A quinta e última etapa foi a mais desafiadora, os objetos que seriam encontrados pelas equipes – cada um encontraria um único de acordo com sua questão da etapa anterior – eram um compasso, um esquadro ou um corretivo. Nesta etapa os estudantes deveriam criar uma questão envolvendo o objeto encontrado a partir do anagrama da questão anterior.

A primeira equipe a chegar na quinta etapa utilizou a “estratégia da simplicidade”, confeccionando a questão mais simples possível para concluir o jogo primeiro, já a segunda e a terceira equipe se depararam com problemas na criação da questão, argumentaram que era complexo criar uma questão aleatoriamente, mesmo que resolver fosse algo cotidiano. A partir disso foi possível perceber como a autonomia e a prática da criatividade é algo complexo, algo que não estamos acostumados a lidar, em que alguns estudantes se frustraram por não conseguirem lidar com a falta de ideias, porém, com auxílio todas as equipes conseguiram concluir a atividade com êxito.

Se tratando de uma aplicação piloto da atividade, dentro de uma disciplina que busca formar professores, após a atividade estabeleceu-se algumas discussões entre a turma sobre a experiência. Dentre os aspectos comentados, a mudança de ambiente teve impacto positivo na turma em geral, em que uma das estudantes manifestou “Só de saber que a aula seria na quadra, fiquei ansiosa querendo saber como seria uma aula de matemática na quadra”. Ademais, elementos como questões e atividades distintas para cada equipe foram elencados como positivo, pois despertavam a curiosidade em saber qual seria a próxima tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração da atividade e confecção dos materiais foi repleto de aprendizados, contribuindo na formação inicial da autora deste trabalho durante a apropriação de conhecimentos do próprio conteúdo que este jogo foi destinado, visto que algumas das questões da atividade foram criadas exclusivamente para o circuito e outras foram adaptadas para a proposta, também durante o “desafio criativo” que a atividade proposta na disciplina de LEM IV inseriu a acadêmica.

O processo de projetar uma atividade que fugisse de todo e qualquer traço do ensino tradicional foi complexa, não é tarefa fácil classificar o que é uma aula diferenciada (SILVA, 2019), entretanto sente-se que foi possível atingir parcialmente o objetivo de ter criado uma aula deste tipo. Os elementos que conseguiram ser rompidos podem ser sintetizados como a mudança total de ambiente, em que a aula não foi em outra sala de aula, mas na quadra e a

mudança do foco do professor para o estudante, que nessa atividade tinha total autonomia para cumprir cada uma das etapas, sem necessidade do professor. Porém, parte das questões ainda obedeciam ao modelo tradicional de ensino, ao resultarem em uma única resposta exata.

No entanto, o caráter lúdico proposto na atividade foi alcançado e bem aceito pelos estudantes, os quais gostaram de resolver os desafios e trabalhar com problemas incomuns, nos quais foram inseridos elementos de outros cenários a atividade matemática. Por fim, pode-se destacar a maneira natural com que os estudantes mobilizaram conceitos de análise combinatória para resolverem as questões, lembrando e aplicando os conceitos já vistos, portanto, servindo para ampliar a aprendizagem e como auxílio na fixação dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007. (Capítulos 2, 3 4 e 12)

DANTE, Luiz Roberto. **Projeto Voaz Matemática**: parte 2. 4. ed. São Paulo: Ática Didáticos, 2013. 341 p

ARAÚJO, Iracema Rezende de Oliveira. A UTILIZAÇÃO DE LÚDICOS PARA AUXILIAR A APRENDIZAGEM E DESMISTIFICAR O ENSINO DA MATEMÁTICA. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino de matemática. **Boletim da SBEM-SP**, ano 4, n. 7. São Paulo: SBEM/SP, 1990.

SILVA, Fernanda. **Uma aula diferenciada é tudo o que a aula tradicional não é(?)**. 2019. 56 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Matemática). Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2019.

O DESENHO COMO MODALIDADE ESSENCIAL DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Ana Paula Zorzan¹, Tamara Cardoso André²

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é compreender o desenho como atividade fundamental ao desenvolvimento da imaginação criativa. Analisar pesquisas recentes, aliadas a obra de Vygotsky e apresentar o desenho como expressão da imaginação da criança, são objetivos específicos. Justifica-se pela importância de educadores, no contexto escolar, compreenderem a imaginação como um domínio psíquico e o desenho como um fator essencial a atividade criadora. A metodologia, de natureza qualitativa e procedimento bibliográfico, propõe a revisão de literatura da obra clássica de Vygotsky e pesquisas recentes relacionadas a Teoria Histórico-Cultural, realizadas sob a temática do desenho como modalidade fundamental ao processo da imaginação. Conclusões apontam que a prática do desenho perpetua o desenvolvimento da imaginação criativa enquanto domínio psíquico.

Palavras-chave: desenho, imaginação, domínios psíquicos, Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Com este estudo, pretende-se entender o desenho como uma atividade essencial ao desenvolvimento da imaginação criativa, enquanto domínio psíquico, na perspectiva de Vygotsky.

As obras utilizadas para a análise bibliográfica deste trabalho, compõem o clássico ensaio “Imaginação e Criatividade na Infância”, originalmente escrito por Vygotsky em 1930 e traduzido do russo por João Pedro Fróis, na edição de 2012. Conta, também, com artigos científicos relacionados a temática do desenho como atividade fundamental da imaginação, a luz da Teoria Histórico-Cultural.

Primeiramente, trataremos a concepção de imaginação no entendimento de Vygotsky, de modo a compreender este processo e como caracteriza-se enquanto domínio psíquico.

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Em um segundo momento, apresenta-se a revisão de literatura, realizada a partir da teoria clássica de Vygotsky e estudos recentes, mais precisamente dos últimos dois anos, sobre o desenho como modalidade essencial da atividade criadora, a partir da imaginação.

Considera-se que é fundamental a compreensão, por parte do contexto escolar e dos profissionais da educação, do real conceito de imaginação enquanto domínio psíquico, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, através de propostas educativas que estimulem a imaginação e contemplem a atividade criadora.

IMAGINAÇÃO COMO DOMÍNIO PSÍQUICO

Antes de abordar o desenho como atividade criadora, é importante entender o conceito de imaginação para Vygotsky, enquanto uma função psíquica atrelada ao desenvolvimento criador do ser humano.

Paula e Mendonça (2009) apontam que, na Teoria Histórico-Cultural, o que o caracteriza o homem como um ser histórico e social, são justamente as interações vivenciadas por este sujeito. Movido pela necessidade do trabalho, modifica o meio e, através de suas ações e intermediações, originam-se signos, que orientam as ideias e produzem cultura.

Neste contexto, historicamente a linguagem institui-se para representar as ações humanas, como uma forma de compartilhar as experiências. Estas relações sociais, de acordo com a teoria de Vygotsky, promovem o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a memória, imaginação, elaboração de conceitos e capacidade de solucionar problemas. (PAULA e MENDONÇA, 2009).

A imaginação, portanto, é considerada por Vygotsky (2012) como um domínio psíquico, resultante das experiências vivenciadas pelo ser humano. De acordo com sua teoria, o homem armazena mentalmente elementos relacionados as suas vivências. Estes elementos, extraídos da realidade e mantidos pelo domínio da memória, combinam-se, dando origem a imaginação. Ou seja, a imaginação resulta das associações realizadas pelo homem, a partir de referências extraídas da realidade.

Contudo, para Vygotsky (2012), a imaginação vai além da reprodução do real. As relações sociais permitem que o sujeito construa referências não apenas do seu contexto, mas também através das experiências do outro. Assim, o ser humano pode fantasiar situações diversas, mesmo as que não vivenciou, devido a imaginação. Ela permite, a partir destas combinações, a capacidade de criar, elaborar um novo produto através da atividade criadora, resultando em objetos, produções científicas e diversas manifestações artísticas.

De acordo com o pensamento vygotskyniano, a imaginação criativa permeou o desenvolvimento do homem como um ser histórico e social, pois é justamente pelo ato de criar que ajustou suas necessidades ao meio, materializou suas ideias, alinhando o pensamento presente com o futuro.

Afirma Vygotsky (2012), que a imaginação será mais efetiva quanto mais experiências o ser humano vivenciar. Constata, neste contexto, que ela ocorre de maneira diferente no adulto e na criança.

Francioli e Steinheuser (2020) apontam que a imaginação na criança é menos enriquecida em relação a do adulto, devido a quantidade de experiências vivenciadas. Por este motivo, os estímulos são essenciais, para que a criança amplie sua referências.

Entende-se que quanto mais experiências forem possibilitadas a criança, principalmente no âmbito escolar, mais a imaginação poderá ser estimulada e resultar na criatividade.

O DESENHO COMO ATIVIDADE CRIADORA

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2012) apresenta o desenho como uma das modalidades mais apreciadas pela criança, devido a sua ligação com a expressividade. “O desenho pertence ao universo infantil como uma linguagem específica na infância que expressa vivências, ideias, vontades e emoções das crianças” (LIMA e CAMARGO, 2021, p.8).

Neste contexto, o desenho constitui-se como uma produção imanente a imaginação. Os estímulos recebidos durante esta produção, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da atividade criadora e de outras funções psíquicas.

(...) o desenho está diretamente entrelaçado à criatividade, ao papel do outro e ao meio social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, logo, ele deve ser cuidadosamente mediado de maneira a contribuir para a amplitude da criação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois em alguns casos, se não houver a mediação intencional, o que poderia ser estimulado, torna-se prejudicial na ação do desenhar. (FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.36).

Uma pesquisa realizada por Lima e Camargo (2021), enfatizou o desenho como uma linguagem da criança, na qual manifesta suas necessidades, através da brincadeira como atividade fundamental.

A proposta, apresentada a vinte e um alunos, com quatro e cinco anos, de uma escola pública de Educação Infantil do interior de São Paulo, teve por objetivo identificar as brincadeiras mais apreciadas pelas crianças, retratadas através do desenho. Com foco no

pensamento das crianças a respeito das brincadeiras, utilizou-se entrevistas particulares para coletar os dados.

Constatou-se que a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto e as interações, por isso o desenho é uma forma de representação utilizada pela criança, através do que absorve do meio. A conclusão obtida foi que, através do desenho, aprimora-se a produção artística das crianças e potencializa-se a escuta destas. (LIMA e CAMARGO, 2021, p.18-19).

Uma descoberta, apontada por Vygotsky (2012), é o vínculo entre a atividade oral e o desenho. Enquanto desenha, a criança verbaliza o que está produzindo, ampliando suas capacidades cognitivas e possibilitando que a mediação do professor ocorra de maneira mais efetiva pois, “(...) a fala organiza o desenho; por isso, quando a criança desenha e diz em voz alta o que irá desenhar, a linguagem é um recurso mediador que orienta e dá sentido ao desenho” (LIMA e CAMARGO, 2021, p.7).

Sobre a relação do desenho com a oralidade, Francioli e Steinheuser (2020) defendem que a narrativa exercida pela criança enquanto desenha perpetua o desenvolvimento da linguagem e da autonomia, além de permitir a ampliação do seu vocabulário, por meio das interações.

Printes e Bissoli (2021) constataram em seus estudos que a presença das professoras junto as crianças, permitia observá-las em relação a oralidade e perceber, nestas comunicações, experiências próprias e alheias.

A fala é um recurso de mediação entre a criança e o outro e com ela mesma, o que lhe possibilita orientar a própria conduta (VYGOTSKI; LURIA, 2007), por isso ela é tão importante e deve ser privilegiada na escola na infância em lugar do silêncio, ainda tão valorizado como sinônimo de turmas bem comportadas e controladas. (PRINTES e BISSOLI, 2021, p.16).

A pesquisa realizada por Printes e Bissoli (2021), efetuou-se através de um grupo de estudos composto por seis professoras, a diretora e a pedagoga de um Centro de Educação Infantil, localizado em Manaus. O estudo envolveu a ressignificação do desenho, proporcionando pensar em práticas pedagógicas na perspectiva de promover experiências, considerando não apenas a ampliação das bagagens artísticas e culturais, mas as condições para estas produções.

A proposta de execução de desenho com as crianças, ocorreu pela produção a partir de três bases: corpo (direcionado ao movimento); suporte (local para a marcação, que dispõe de texturas e estruturas diversas) e marcador (recurso utilizado para o registro. As autoras relatam

que a forma convencional utilizada pelas crianças era a acomodação em mesas e cadeiras, dispendo de lápis, giz de cera e folha de papel branca em tamanho A 4. (PRINTES e BISSOLI, 2021, p.11-12).

Sugeriu-se, então, a utilização de outras maneiras para realizar o desenho com as crianças, que incluíssem o corpo e outros objetos. Printes e Bissoli (2021) apontam que a disposição do ambiente, de maneira a favorecer o desenvolvimento da atividade criadora, legitimam o pensamento de Vygotsky sobre o propiciar elementos através das experiências, para que a criança construa referências, na relação entre imaginação e realidade, através das interações.

Para Francioli e Steinheuser (2020), uma vez que o desenho é uma atividade na qual a criança manifesta desejos, pensamentos, necessidades ou emoções, torna-se imprescindível conhecer seus estágios, já que se trata da materialização por parte da criança daquilo que armazenou mentalmente, bem como refletem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A fim de compreender melhor a maneira como a criança expressa-se através do desenho, Vygotsky (2012) discorre sobre as características do desenho infantil, de acordo com o psicólogo e pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), apresentadas em quatro níveis.

O primeiro estágio é apresentado por Vygotsky (2012) como uma fase de esquemas, quando o desenho ultrapassa o período de traços e garatujas. Neste nível, por volta dos seis anos, a criança produz o desenho consideravelmente ainda distante da semelhança real do objeto, mas apresenta uma estrutura congênere, de maneira esquematizada. O principal aspecto desta etapa, aponta o autor, é que a criança desenha conforme o que memorizou e, não necessariamente, conforme as características naturais do que desenha, sobrepondo-se o âmbito motor.

Ocorre também, neste estágio o que denominam-se “desenhos raio x”. Uma demonstração nítida é quando a criança desenha, por exemplo, uma pessoa, realizando primeiro os traços do corpo e a vestimenta, mostrando as pernas e roupas que ficam por baixo ou outros atributos não visíveis, que estariam em segundo plano. Outro fator que mostra que esta fase está articulada à memória são as contraposições do desenho em relação ao objeto real. Exemplifica como quando a criança desenha os membros conectados direto a cabeça, sem tronco, uma parte relevante do corpo. (VYGOTSKY, 2012, p.126).

No segundo estágio, aponta Vygotsky (2012), surgem formas e linhas na representação. Ainda se evidencia a presença de esquemas no desenho, contudo os traços evoluem na semelhança com o natural.

No terceiro estágio apresenta-se a “representação realística”. Nesta fase do desenho, cessam os esquemas. O desenho ainda não se define pela semelhança completa ao objeto real, mas dá lugar a traços com contornos mais aprimorados. Neste nível, Vygotsky (2012) afirma ainda, que a criança passa a desenhar da maneira como vê, através de elementos visuais da realidade, não só pela memorização.

Apontando a ideia de Kerschensteiner, o autor enfatiza que é necessário que as crianças, abaixo dos dez anos principalmente, recebam estímulos através do ensino para poderem avançar deste estágio.

Por fim, o quarto nível ocorre por volta dos onze anos de idade. O desenho evidencia o objeto retratado, ganha perspectiva, tridimensionalidade e formas mais explícitas. (VYGOTSKY, 2012, p.139).

A conclusão de Vygotsky (2012) sobre estes dados, é de que tende-se a acreditar que o desenho realizado por indicativos da memória fosse mais complexo, se comparado a produção feita por observação. Porém, constatou, que o desenho por observação, ou seja, o do último estágio, trata-se apenas de uma modalidade mais evoluída, atingida por poucas crianças.

Um estudo realizado por Francioli e Steinheuser (2020), propôs a análise de desenhos de crianças entre cinco e oito anos de idade, a fim de observar e identificar as características mencionadas nos estágios apresentados por Vygotsky. Consideraram que, devido a experiência da criança ser menor em relação a do adulto e, portanto, sua imaginação ser menos enriquecida, os estímulos são essenciais para expandir as referências construídas pela criança, possibilitando práticas e aprendizagens que desenvolvam a imaginação criativa e demais domínios psíquicos.

Printes e Bissoli (2021) apontam que todo o processo de criação da criança, desde os primeiros traços até os figurativos devem ser considerados formas de expressão e criação, elaborados durante um trajeto de produções.

Mesmo apreciando a forma figurativa dos desenhos infantis é preciso entender que, desde os primeiros rabiscos das crianças até a chegada no desenho representativo, uma longa jornada de marcas foi construída (PRINTES, 2018) e que toda ela é necessária para o desenvolvimento da expressão e criação. (PRINTES e BISSOLI, 2021, p.7).

As autoras enfatizam, também, a importância do contexto escolar infantil ampliar as experiências e bagagens culturais das crianças, trazendo ao debate a implementação de possibilidades para expandir os campos artísticos.

Do ponto de vista vygotskyniano, o processo da criação é o ato mais relevante para a criança. “A criança interessa-se pelo processo, não tanto com o processo da própria atividade, mas com o processo decorrente no mundo exterior” (VYGOTSKY, 2012, p.134).

Entende-se que durante este acontecimento é possível manifestar autonomia e, nas interações, consolidar domínios psíquicos. O contexto fornece elementos que constroem referências para compor o desenvolvimento da imaginação, resultante na criatividade.

Neste contexto, é essencial a preparação do ambiente, incluindo oportunizar experiências e oferecer materiais diversificados que forneçam estímulos ao ato criador, por meio da imaginação:

A defesa da ampliação de repertório parte da premissa de que conhecer os elementos da realidade possibilita o movimento das relações possíveis entre imaginação e realidade, bases do ato criador. Assim, quanto mais ricas e diversas forem as experiências vividas pelas pessoas, mais repertório haverá para a construção do processo de imaginação e criação” (PRINTES e BRISSOLI, 2021, p. 8).

Francioli e Steinheuser (2020) apontam que alguns ambientes escolares utilizam o desenho como uma atividade mecânica, voltada a aspectos motores ou a preencher o tempo das aulas, sem objetivos mais coerentes.

O desenho, mesmo as vezes desprezado pelo seu real significado, é um elemento histórico e compõe a cultura, carregando saberes produzidos pela humanidade. Assim, “(...) pela perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenho usado como técnica pode ser um instrumento para observar o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança durante seu processo de aprendizagem” (FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p. 32).

Desta forma, entende-se que a finalidade do contexto escolar é orientar as práticas pedagógicas de modo que possibilite à criança o desenvolvimento da atividade criadora, através de estímulos que ampliem as experiências e a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta revisão bibliográfica, percebe-se que a imaginação ocorre a partir de um repertório construído mentalmente, com a combinação de elementos extraídos da realidade e

das interações sociais. Portanto, possibilitar experiências diversas para a criança, permite que suas referências sejam enriquecidas e o cenário da imaginação seja ampliado.

Contata-se a importância atribuída ao contexto escolar, sobre mediar o trabalho artístico da criança, estimulando a prática do desenho como modalidade do processo criador, possível pelo desenvolvimento da imaginação criativa enquanto domínio psíquico.

REFERÊNCIAS

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. O desenho como atividade da imaginação e criação na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 29-52, janeiro/junho de 2020.

LIMA, Aline Patricia C. Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-22, setembro de 2021.

PRINTES, Jocicleia Souza; BISSOLI, Michelle de Freitas. Cultivando o desenho da criança: liberdade, encantamento e transgressão. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.24, p. 1-24, julho de 2021.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do Desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: Iesde Brasil S.A, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**: ensaios de psicologia. Tradução: João Pedro Fróis. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

MATERIAIS CONCRETOS E O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS: EXPERIÊNCIA COM UM ALUNO CEGO

Ana Paula Sartori Gomes¹, Lilian Spieker Rodrigues de Lima², Elisandra Bar de Figueiredo³

RESUMO

A inclusão escolar ainda é um desafio na realidade de muitas escolas catarinenses, as quais não possuem estrutura e material acessíveis para estudantes com deficiências. Este artigo apresenta uma experiência impulsionada pelas observações do estágio curricular supervisionado, em uma escola estadual de Joinville, com um estudante do 3º ano do fundamental, com deficiência visual congênita. Também apresentamos os materiais desenvolvidos para trabalhar o conteúdo de formas geométricas com esse estudante, assim como relatamos os desafios, experiências e adaptações do material. Como principal resultado da aplicação podemos destacar que depois de usar o material o aluno conseguiu identificar várias figuras planas da geometria, contar seu número de lados e vértices.

Palavras-chave: materiais acessíveis, estágio, deficiência visual, inclusão.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado permite ao estudante de licenciatura conhecer a realidade escolar, aperfeiçoar a prática docente e se relacionar com outros profissionais da área da educação. Segundo a Lei 11.788 (BRASIL, 2008, p. 1), parágrafo 2º do artigo 1º, que trata da definição, classificação e relações de estágio “O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Neste contexto, ao final de uma aula de observação no estágio curricular supervisionado em uma escola estadual, a primeira autora, que é acadêmica de licenciatura em matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em conversa com os professores da escola que estava fazendo estágio, ouviu relatos da carência de materiais concretos para o ensino de matemática para estudantes com deficiências. Por ser participante do Grupo de Pesquisa em

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ana.paula.sartori.gomes@gmail.com

² Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), lilian.srdelima@gmail.com

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), elisandra.figueiredo@udesc.br

Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (PEINE) e do laboratório Fábrica Matemática (FAB3D), o qual tem por objetivo produzir materiais para o ensino de matemática, a partir das tecnologias de impressão 3D e corte a laser, a acadêmica viu a possibilidade de ajudar a escola com a produção de alguns materiais.

Assim, surgiu a proposta de trabalhar com um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, com deficiência visual congênita, dois materiais desenvolvidos no laboratório FAB3D para o estudo de formas, sendo eles denominados Formas com Contorno e Prancha de Pareamento. Na sequência do texto apresentamos uma breve fundamentação teórica, a descrição e relato da aplicação dos materiais e as considerações finais indicando ideias de trabalhos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Incluir e adaptar são duas palavras que fazem parte do vocabulário dos professores e que impactam a prática docente atual. É cada vez mais comum ter salas de aula regulares com alunos com deficiência, e isso se dá como conquista perante as muitas lutas das pessoas com deficiência e seus familiares pelos direitos à educação e acessibilidade em meio a uma sociedade que tem dificuldades em abrir espaços para o “diferente”.

Quando se ensina matemática, percebe-se que muitos conceitos e fundamentos são explicados apenas nas formas oral e visual, ou seja, falando e escrevendo/ desenhando. Para alunos com deficiência visual, a matemática pode ser difícil de entender por meio dessas estratégias de ensino, fazendo-se necessário adaptar materiais. A adaptação não deve ter caráter capacitista, inferiorizando a capacidade de compreensão do aluno, mas proporcionar o conteúdo utilizando elementos que são compreendidos com mais facilidade, usufruindo de outros sentidos ou objetos concretos. “Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro” (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007. p. 21). Nesse sentido, também Vygotsky afirma que

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento de um aluno normal, porém as crianças com deficiência alcançam de um modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual se deve conduzir a criança. A importância deste processo está em possibilitar a

transformação da deficiência em supercompensação. (VYGOTSKY, 1997, p.17, tradução nossa).

Hoffmann e Andrade (2016, p.30) apontam que é necessário estimular os estudantes com deficiência visual constantemente, e oferecer dinâmicas coletivas para que eles se sintam parte do grupo. Ainda acrescentam que “[...] é certo que a criança cega possui a mesma capacidade que as crianças videntes, porém a forma com que elas se apropriam do conhecimento é diferenciada, pois esta não percebe o mundo de maneira igual.” Sá, Campos e Silva (2007, p.25), agregam que “Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser descritos oralmente. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo.”

Os materiais concretos são recursos que despertam o interesse e a participação do estudante nas atividades, fazendo uma conexão entre o conteúdo oral e o tátil, conforme Montessori (1965, p. 161):

É bem certo que, se ao exercitar-se com o material sensorial, a criança aumentou a sua capacidade de distinguir as coisas; se tornou seu espírito mais aberto a uma crescente atividade de trabalho, ter-se-á tornado também uma observadora mais perfeita e mais inteligente; e elas que, anteriormente, pareciam só interessadas pelo menos, são-no agora pelo mais.

Com base nas experiências bem-sucedidas com o uso de material concreto e conhecendo a importância e necessidade de elaboração de materiais acessíveis para o ensino de alunos com deficiência visual, na sequência, apresentaremos dois materiais concretos que foram trabalhados com um estudante cego, do 3º ano do ensino fundamental.

CONTEXTO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO

No primeiro semestre de 2022 a primeira autora deste artigo estava fazendo estágio de observação numa escola estadual do município de Joinville no 8º ano do Ensino Fundamental. Essa escola atende do 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com público de mais de mil alunos. Por estar incluída num projeto de pesquisa que trabalha no desenvolvimento de materiais e práticas para o ensino de matemática de alunos com deficiência, a acadêmica usou a oportunidade de estar na escola para investigar suas necessidades de materiais concretos para o ensino desses estudantes.

Nessa oportunidade, percebemos que a escola não possuía sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou acessibilidade estrutural, visto que não havia piso tátil ou rampas de acesso para pessoas com deficiência física. Também nos foi relatada a necessidade de materiais concretos para trabalhar conteúdos de geometria plana com um aluno com deficiência visual do 3º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, buscou-se alternativas de materiais didáticos para trabalhar o conteúdo de formas geométricas, principalmente para esclarecer o formato das figuras e a diferenciação entre elas.

Os materiais foram aplicados pela segunda professora que atua junto a esse aluno com cegueira congênita. O aluno tem oito anos de idade, frequenta a escola apenas no período regular e pelo relato da segunda professora ele não tem a percepção tátil muito desenvolvida, mas faz acompanhamento semanal na Associação Joinvilense para Integração os Deficientes Visuais – AJIDEVI onde também está sendo alfabetizado em Braille.

O primeiro material produzido foram as Formas com Contorno, sendo elas 14 figuras geométricas com bordas em relevo (Figura 1), modeladas no software Inkscape¹, cortadas em MDF² de espessura 3 mm, na máquina de corte a laser, no FAB3D. Após o material estar pronto, foi levado até a segunda professora que o aprovou e aguardou até ter tempo hábil para utilizá-lo com o estudante.

Figura 1- Formas com Contorno



Fonte: As autoras, 2022.

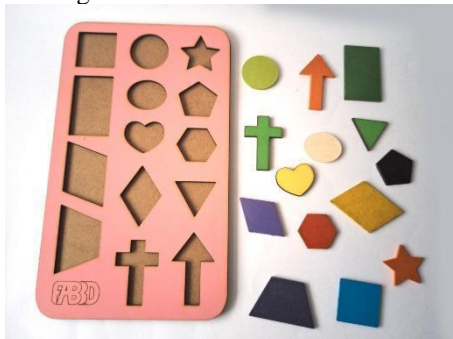
Neste período, foi aprimorada a Prancha de Pareamento (Figura 2), a qual possui 14 formas geométricas em baixo relevo e 14 formas geométricas de encaixe em MDF 3 mm, também modeladas no software Inkscape e cortadas na máquina de corte a laser. Esse

¹ Editor de gráficos vetoriais gratuito e de código aberto para GNU/Linux, Windows e MacOS X.

² A sigla MDF provém do termo em inglês Medium Density Fiberboard, que em português significa placa de fibra de média densidade.

material já havia sido produzido anteriormente e apresentado no XIV Encontro Nacional de Educação Matemática (GOMES et al., 2022, no prelo).

Figura 2- Prancha de Pareamento



Fonte: As autoras, 2022.

Quando a segunda professora apresentou as Formas com Contorno para o estudante com deficiência visual, ele demonstrou dificuldades em identificar as formas e perceber a mudança de sentido dos lados das figuras. De acordo com a professora, ele acreditava que os lados do polígono permaneciam no mesmo sentido, quando na verdade eles mudavam, dificultando o entendimento de figuras poligonais, mas, formas como o círculo eram de fácil entendimento. Este conteúdo não havia sido trabalhado pela professora regente, porém seria trabalhado logo em seguida, com previsão de apresentar formas predominantemente poligonais.

Quando a dificuldade em perceber a mudança de sentido foi identificada, o material das Formas com Contorno foi recolhido para a adaptação. Segundo as sugestões da segunda professora, era necessário demarcar os cantos, para que ao tocar o aluno pudesse distinguir que naquele ponto havia um cruzamento de linhas, isto é, um canto e que ele deveria mudar de sentido, auxiliando no entendimento da figura.

Para fazer essa adaptação foi necessário utilizar um artigo de artesanato comum e de baixo custo, conhecido popularmente como meia pérola adesiva, fixada nos cruzamentos de linhas das figuras em MDF, com o auxílio de cola instantânea, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Formas com Contorno adaptadas



Fonte: As autoras, 2022.

Enquanto estávamos trabalhando na adaptação do material a professora regente apresentou o conteúdo de formas geométricas para a turma, como as Formas com Contorno não estavam disponíveis, a segunda professora utilizou as peças de encaixe da Prancha de Pareamento para dar sentido ao que era explicado. Ela estava com o material, com o objetivo do estudante, após compreender as formas com o material das figuras de contorno, identificar as peças de encaixe e desenvolver suas habilidades tátil e motora, encaixando na prancha que posteriormente seria utilizada como um jogo com a turma toda.

Conforme o relato da segunda professora, o estudante compreendeu o formato das formas, e conseguiu diferenciar formas geométricas parecidas, como a cruz e a seta. Portanto, as peças em MDF, auxiliaram no entendimento das formas, tornando palpável os conceitos repassados oralmente pela professora.

Quando as Formas com Contorno foram devolvidas a escola com as adaptações, a segunda professora afirmou que já não era mais necessária a marcação nos cantos, visto que agora, o estudante já havia compreendido o conceito de cruzamento de lados e necessitava apenas de uma marcação em um único vértice, para que pudesse realizar a contagem dos vértices, a partir de um ponto inicial. Adaptamos novamente o material (Figura 4) para as atuais necessidades do estudante. Com as últimas adaptações o estudante além de aprimorar sua habilidade em reconhecer diferentes formas geométricas pelo tato, também pôde efetuar a contagem dos vértices, conjuntamente com a associação entre nomenclatura da figura e número de lados, para as formas poligonais.

Figura 4 – Formas com Contorno Readaptadas



Fonte: As autoras, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O estágio curricular supervisionado possibilita aos acadêmicos fazer uma conexão entre o que é aprendido na universidade e o que acontece nas escolas, permitindo unir teoria e prática. Além disso, dá abertura para o desenvolvimento de pesquisas e atividades extensionistas, conecta profissionais da educação e prepara os acadêmicos para os desafios da prática docente.

Na perspectiva futura, pretendemos aplicar os materiais com toda a turma, pois a presença de objetos concretos facilita a aprendizagem para todos, com e sem deficiências. Acreditamos que as Formas com Contorno podem ser utilizadas para trabalhar outros conceitos, como área e perímetro de figuras poligonais. A Prancha de Pareamento também pode ser utilizada por toda a turma como um jogo que tem como objetivo o pareamento de nomenclaturas e formas, o aprimoramento da motricidade fina e o desenvolvimento de atividades colaborativas.

Por fim, pretende-se levar estes materiais desenvolvidos para outros estudantes com deficiência visual, em outras instituições e realidades educacionais, servindo como instrumento pedagógico facilitador do processo de aprendizagem desses estudantes.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem aos grupos de pesquisa PEMSA e PEINE, ao laboratório FAB3D, à escola que acolheu a pesquisa e à agência de financiamento FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

GOMES, A.P.S.; LIMA, L.S.R.; FIGUEIREDO, E.B.; LEFF, P.S.; AGUIAR, R. Desvendando Formas: um jogo inclusivo para o ensino de matemática. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2022, Virtual. **Anais do...** 2022. p. 1-10. No prelo.

HOFFMANN, S.; ANDRADE, I.C.F. A construção da narrativa e da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas. In: ANDRADE, I.C.F.; CARON, L. (org). **Trilhas e travessias da inclusão escolar**. São José: ICEP, 2016.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V - Fundamentos da defectologia**. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madr id: Visor, 1997.

PERCEPÇÕES DA PARALISIA CEREBRAL INFANTIL EM SALA DE AULA

Ana Paula da Silva Pimentel¹, Izadora Lais Martins Remédios²; Maria de Fatima Vilhena da Silva³

RESUMO

A Encefalopatia Crônica Não Progressiva da Infância ou A Paralisia Cerebral (PC) ocorre quando há uma lesão no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. A PC é uma desordem motora frequentemente acompanhada por distúrbios de sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários. O objetivo desta pesquisa é comparar os estudos da pessoa com PC e os sinais ou evidências manifestadas em uma aluna na sala de aula. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, e para análise dos dados utilizamos a observação sistemática. A pesquisa nos fez acreditar que a aluna pesquisada tem forte indicativo de Paralisia Cerebral, pois apresentou diversos comprometimentos no seu desenvolvimento. Em comparação à literatura, observamos atrasos de aprendizagem da aluna, deficiência visual, comprometimento motor e de postura entre outros sintomas visíveis. Indicamos para Mônica diagnóstico médico a fim de que desenvolva autonomia e melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Anos iniciais, Formação docente, Transtorno neurobiológico.

INTRODUÇÃO

Estudos realizados no ano de 2019 no Brasil, revelam que a cada mil (1000) crianças nascidas, sete (7) tem paralisia cerebral (PC), no entanto, há uma carência dessas pesquisas no país. Nos países desenvolvidos, a prevalência encontrada varia entre 1,5 a 5,9/1000 nascidos vivos (ZANINI et al., 2009; FONSECA, 2011). A lesão hipóxico-isquêmica e a prematuridade são dois contribuintes bem conhecidos do referido problema. De acordo com os citados autores existem várias vias genéticas e não genéticas envolvidas nessa patogênese e sua regulação, deficiência e implicações pode ser causada durante o crescimento embrionário e período de desenvolvimento.

¹ Estudante Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). E-mail: ana.pimentel@iemci.ufpa.br

² Estudante Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). E-mail: izalaimartins93@gmail.com

³ Professora Doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica- Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA) E-mail: fvilhena@ufpa.br

Investigar esse campo de estudo relacionado à educação nos parece importante, pois como a escola recebe pessoas com várias deficiências, urge reconhecer ao menos os sintomas mais visíveis da PC em crianças. Por tais motivos percebemos a necessidade de relatar a experiência observada na escola sobre uma aluna que tem indícios de PC, embora não diagnosticada resolvemos questionar: quais distúrbios uma aluna com evidências de Paralisia Cerebral pode manifestar durante as atividades escolares?

O objetivo da pesquisa é comparar os estudos da pessoa com PC e os sinais ou evidências manifestados e visíveis em uma criança na sala de aula. Espera-se ajudar no processo de diagnóstico através dessa pesquisa, com o intuito de que crianças com o referido problema sejam encaminhadas para os devidos tratamentos médicos (clínicos ou cirúrgico) e a outros especialistas o mais breve possível, minimizando e/ou prevenindo complicações que possam surgir durante o seu desenvolvimento, e assim, possam ter uma vida produtiva e com qualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A paralisia cerebral (PC) -Encefalopatia Crônica Não progressiva da Infância (ECNPI) foi um termo usado pela primeira vez em 1897 por Sigmund Freud após analisar os trabalhos de Little, mas apenas em 1946 a expressão ‘paralisia cerebral’ foi consagrada e generalizada por Phelps (SANTOS, 2014). A PC compreende afecções do Sistema Nervoso Central da infância sem caráter progressivo, mas apresenta distúrbios do movimento, equilíbrio, postura e coordenação. A definição mais adotada pelos especialistas é de 1964 em que caracteriza a PC como “um distúrbio permanente, embora não invariável, do movimento e da postura, devido a defeito ou lesão não progressiva do cérebro no começo da vida” (LEITE; PRADO, 2004, p.41).

De acordo com Salter (1985) citado por Leite e Prado (2004), a causa mais comum para a PC é o desenvolvimento congênito anormal do cérebro (cerebelo), anóxia cerebral perinatal associada à prematuridade, lesão traumática ocasionada no parto, eritroblastose por incompatibilidade de Rh, encefalite (infecção cerebral). Para Valadares (2021) a causa mais comum da PC surge devido a lesões no período intrauterino ou periparto principalmente por hipóxia, ou seja, a falta de oxigênio no cérebro que leva à morte de neurônios em determinadas áreas como as relacionadas à questão motora. Assim, podemos inferir que a PC tem etiologia multifatorial e seus aspectos podem ser pré-natais, perinatais e pós-natais. As crianças com PC apresentam comprometimento motor, postural e de tônus muscular. De acordo com Santos (2014) as causas de PC podem ser: pré-natais, perinatais ou pós-natal.

As causas pré-natais estão associadas à infecções e parasitoses, tais como: rubéola, herpes, toxoplasmose, citomegalovírus, e HIV; uso por parte da mãe de substâncias

como álcool, tabaco, drogas, traumatismo (ocasionado por quedas ou direto no abdômen), doenças crônicas, anemia, hemorragia, eclampsia, desnutrição, idade da mãe. **As causas perinatais** estão associadas à fatores maternos, tais como, idade da gestante, desproporção céfalo-pélvica, anormalidades da placenta do cordão umbilical, anormalidade da contração uterina; prematuridade, dismaturidade, gemelaridade, malformação, e parto instrumental, posição. O tempo exagerado do trabalho de parto até o nascimento do bebê é um dos fatores de grande probabilidade para ocorrer a PC. **Pós natal:** hipoglicemia, hipocalcemia, hipomagnesemia, infecções, encefalite, hiperbilirrubinemia, traumatismo cranioencefálico, intoxicações por substâncias químicas ou drogas, desnutrição (SANTOS, 2014, p. 71).

Apesar da PC apresentar múltiplos comprometimentos da pessoa, ela não é uma doença. Mas, provoca uma desordem hegemonicamente motora e por isso pode apresentar uma série de outros distúrbios, tais como: distúrbios de linguagem/déficit cognitivo, incapacidade motora variável, alteração de comportamento, dor, epilepsia, sialorreia, distúrbio do sono etc. Essas e outras alterações podem afetar ainda mais o quadro clínico e comprometimento motor da criança o que vai exigir maior conhecimentos dos profissionais da educação para lidar com a criança com PC como também será necessário maior número de exames para detectar as causas dos transtornos cerebrais e suas consequências e dar um laudo mais preciso (Valadares, 2021).

De acordo com Santos (2014), a paralisia cerebral pode ser classificada por dois critérios: pela disfunção motora (relacionado ao distúrbio de tônus e movimento) e pela topográfica de prejuízos (local do corpo atingido). Na classificação Topográfica tem-se as seguintes possibilidades: monoplegia (acomete apenas um membro; diplegia (acomete os membros inferiores mais importante que em membros superiores); hemiplegia ou hemicorpo (de um dos lados, direito ou esquerdo, lesões unilaterais); triplegia (acomete os membros inferiores e mais um membro superior); quadriplegia é a mais agrave e comum, acomete os quatros membros, cervical e tronco, e muitas crianças nessa classificação podem não conseguir sustentar a cabeça (BRASIL, 2013).

De acordo com Valadares (2021) quanto a característica clínica predominante, é possível classificar a paralisia cerebral em espástica, discinética ou atáxica.

A **Paralisia cerebral espástica** ocorre de 70% a 80% dos casos, apresenta resistência ao movimento, diminuição da força muscular e é ocasionada por uma lesão no trato piramidal (córtex cerebral), área do cérebro responsável pelos movimentos osteo-articulares. A **Paralisia cerebral discinética ou extrapiramidal** apresenta movimentos atípicos e involuntários. É ocasionada por uma lesão do sistema extrapiramidal, região do sistema nervoso central que modula os movimentos do corpo. A **Paralisia cerebral atáxica** ocorre em cerca de 10% dos casos. Há sensação de desequilíbrio, falta de percepção de profundidade e dificuldade em realizar movimentos alternados com velocidade. Essa condição é resultante de lesões cerebelares. Em casos em que a lesão é muito extensa, é possível que a criança não consiga andar sem apoio. (<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/paralisia-cerebral>)

Corroborando com essa classificação a disfunção motora pode ser espástica, quando há lesão em áreas corticais apresentando o aumento do tônus. Discinética, lesão nos núcleos da base, apresenta a presença de movimento involuntários e o tônus aumenta e diminui. Atáxica, apresenta hipotonia vinculada com distúrbio de coordenação e equilíbrio. Quando a lesão é mista, ocorre a combinação de sintomas, como espasticidade e movimentos involuntários (BRASIL, 2013). De acordo com Valadares (2021) a PC provoca alterações de movimentos e de postura. Sobre a postura o autor cita:

Ausência de movimentos irrequietos (99%);
Pancadas/golpes repetitivos e de longa duração (4%);
Movimentos circulares de braços (11%);
Movimentos assimétricos dos segmentos (6%);
Movimentos recorrentes de extensão das pernas (18%);
Surto sugestivos de excitação, não associados à expressão facial prazerosa (10%);
Ausência de movimento das pernas (16%);
Movimentos de lateralização bilateral da cabeça repetitivos ou monótonos (27%);
Movimentos repetidos de abertura e fechamento da boca (29%);
Protrusão repetitiva da língua (20%).
(<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/paralisia-cerebral>)

Sobre as alterações de movimentos Valadares (2021) cita:

Incapacidade de manter a cabeça linha média (63%)
Tronco e membros largados sobre o leito (16%)
Persistência de resposta tônica cervical assimétrica (33%)
Postura corporal assimétrica (15%)
Braços e pernas em extensão (25%)
Hiperextensão de tronco e pescoço (11%)
Punho cerrado (35%)
Abertura e fechamento sincronizado dos dedos (19%)
Hiperextensão e abdução dos dedos das mãos (16%)
(<https://www.minhavidacom.br/saude/temas/paralisia-cerebral>)

Esses dados clínicos são muito importantes para quem recebe em sala de aula uma pessoa com sintomas evidentes de PC. Embora notemos muitas alterações motoras e de postura o estudo de Silva et al (2011) indica que muitas crianças mantêm o cognitivo preservado, sendo capaz de executar o ensino regular. Para os autores o Estado tem por obrigação incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas redes regulares de educação.

Nessa linha de estudo Melo e Martins (2007, p.120) concordam que a inclusão do aluno com deficiência na escola regular deve ser entendida como um processo de construção. Elas ressaltam “que há muitos preconceitos presentes na comunidade escolar quando se deparam com alunos PCD, ainda que estes tenham seus direitos garantidos legalmente. Cabe então à escola trabalhar esse tema com seriedade e respeito na tentativa de quebrar os pré-conceitos estabelecidos estruturalmente”.

Silva et. al., (2011) alega que o ambiente escolar tem uma grande responsabilidade diante do desenvolvimento das capacidades de aprendizagem de alunos com PC, pois o espaço escolar pode ajudar na promoção das potencialidades desse aluno. Corroborando com esta posição Andretto (2001) citado por Pasculli et al., (2012) defendem o ambiente escolar essencial para promover a interação de alunos com NEE, pois a comunidade escolar tem o papel de incluir o aluno nesse ambiente, promovendo as habilidades e valores necessários para a cidadania.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo descritiva que “possibilita a análise do papel das variáveis que influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos” (GIL, 2002, p.68). Para coleta dos dados utilizamos a técnica de observação sistemática a qual consiste em um olhar ordenado para ações, comportamentos específicos, analisando e registrando as análises dessas ações (COZBY, 2012). A observação sistemática nos deixa livres para comparar aspectos e situações relevantes priorizando o sujeito observado de acordo com o interesse da pesquisa (DESSEN; MURTA, 1997).

O lócus desta pesquisa é uma escola localizada no bairro da Condor, em Belém-Pará, pertencente à rede pública municipal, de nível infantil e fundamental I. A instituição comporta pelo menos um aluno com deficiência por ano/série, no entanto, a maioria tem baixa frequência na escola e prevalece alunos com Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em um levantamento feito em 2019, 8,4% da população brasileira (aproximadamente 17,3 milhões de pessoas) acima dos 2 anos de idade, apresentam alguma deficiência. Dados do Censo Escolar coletados em 2019 apontam que 82,3% das escolas que possuem alunos PCD são da rede pública. Ou seja, há uma demanda muito grande de alunos, o que explica a grande quantidade de indivíduos com NEE na escola. Ainda assim, de acordo com a Lei 4731/12 o limite de discentes em sala de aula regular é de 25, contanto que nenhum tenha NEE, e no caso de haver aluno com NEE deve diminuir cinco do total. Tal regra, no entanto, não tem sido levada a termo.

A turma na qual a aluna foi observada é do 1º ano do ensino fundamental, constituída de trinta e quatro alunos (34) matriculados, mas a frequência média diária durante a pesquisa variou entre 20 e 25 alunos. O período de observação aconteceu de 11 de abril a 6 de junho de 2022, três vezes na semana, ou 15 horas semanais, totalizando 90 horas. Nessa turma há duas crianças atípicas, uma com Transtorno do Espectro Autista diagnosticado e uma que ainda não

foi diagnosticada, mas apresenta evidências de sintomas de PC. Para manter o anonimato da educanda, utilizaremos nome fictício ‘Mônica’ a qual tem 6 anos, matriculada no 1º ano e até o final da observação não havia diagnóstico médico de nenhuma especificidade sobre ela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora tenhamos acompanhado a turma por três meses, a frequência da aluna com PC não era diária, o que dificultou nosso acompanhamento e observação para coleta dos dados para este estudo. A aluna Mônica sentava-se ao lado da parede, posicionada ao meio da fileira. Ela não mantinha uma postura adequada ao sentar-se, curvava o corpo para a frente, com os ombros caídos e não encostava os pés no chão, sempre fazendo movimento "pra lá e prá cá" dos membros inferiores.

A discente não apresentava qualquer interação com a turma, era totalmente esquecida por seus colegas de turma, andava sozinha, não brincava com outra criança. Ao conversarmos com a professora regente sobre seu plano pedagógico de inclusão, ela mencionou que tem dificuldades de elaborar atividades específicas para a aluna, porque a sua turma é muito grande, a discente não tem diagnóstico, não tem o acompanhamento de estagiário. Entendemos que a docente não consegue desenvolver atividades flexível para a aluna pelos motivos acima citados, então ou atende Mônica ou atende as necessidades da turma.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) o profissional de apoio escolar é responsável pelas atividades de higiene, locomoção, sala de aula e qualquer outra necessidade do aluno. No entanto, apesar de ser um direito garantido por lei, a aluna não pode exercê-lo por não ter diagnóstico clínico, e também não ter uma equipe de apoio, ficando Mônica desamparada do auxílio necessário para o seu desenvolvimento na escola.

Quando o trabalho do estagiário é organizado e planejado, ele pode contribuir como mediador e provedor da inclusão do aluno, colaborando grandemente com o desenvolvimento do aluno com NEEs (RICARDO e DELGADO, 2014). Isso contribuiria para ao menos diminuir o fosso entre a necessidade de escolarização de Mônica, mas infelizmente nem mesmo o acompanhamento na sala de Atividades Educacionais Especializadas-AEE, com intervenção pedagógica específica para trabalhar a motricidade, lateralidade, fala, interação social, observamos durante o tempo de pesquisa.

Para Silva (2010) o recurso pedagógico deve ser adaptado não somente para atender às necessidades do aluno, mas adaptado com o intuito de proporcionar a interação e aprendizagem do aluno com toda a turma. A nosso ver, a criança observada apresentava resistência ao

movimento, diminuição da força muscular considerada uma das características muito comuns de Paralisia cerebral classificada por Valadares (2021). Portanto, entendemos que a escola poderia desenvolver programa de inclusão para melhorar a condição escolar e garantir à pessoa com deficiência (PcD) o direito que lhe é devido, isento de discriminação ou preconceito.

“Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver” (CARVALHO, 2005, p. 30). Havendo assim a valorização da diversidade humana e a participação da PcD efetiva no âmbito escolar.

Mônica indicava deficiência visual, não apenas na questão da lateralidade, mas de visualizar as atividades, pois ela aproximava bastante o rosto do papel para conseguir enxergar o que se compara aos achados de Leite & Prado (2004). De acordo com Santos (2014) os defeitos no campo visual e as anormalidades sensoriais corticais são encontrados em cerca de 25% e 68% dos casos de PC respectivamente. O que justificaria a dificuldade visual da aluna.

A discente é não verbal, sua comunicação se dava através de poucos gestos e sons orais quase sempre incompreensíveis como balbucios. Também apresentava elevada dificuldade na motricidade fina, não apresentando movimento de pinça. Dessa forma, era quase impossível realizar qualquer tipo de atividade de escrita, a menos que houvesse auxílio de alguém para pegar em sua mão e fazer os movimentos. Seus reflexos eram lentos; para chamar a atenção dela era necessário chamá-la mais de uma vez, aparentava crises de ausência, não reagindo a estímulos, voltando a si depois de algum tempo. Esses sintomas se aproximam aos citados por Santos (2014) e Valadares (2021).

É importante ressaltarmos que um indivíduo com PC tem capacidades cognitivas semelhantes aos de seus colegas de classe, sendo plenamente capaz de realizar atividades, desde que suas restrições sejam contornadas (TAGLIARI et al., 2006). Mônica conseguia identificar as cores, mas não conhecia letras, números ou formas geométricas básicas. Ao pegar qualquer objeto ela fazia movimentos repetitivos contra a mesa, no caso do lápis, bate o lápis diversas vezes devido seu comprometimento motor.

Poucas foram as participações da aluna nas aulas de educação física e das vezes que estava presente ela não participava, de fato, das atividades desenvolvidas pela docente; tinha a liberdade de brincar com os brinquedos presentes na quadra, sem a obrigação de interação. Concordamos que as aulas de educação física contribuem no desenvolvimento, por possibilitar a promoção de habilidades motoras (MARANDINO e NETO, 1999). Sendo assim, este tipo de

aula seria uma contribuição na integração educacional de Mônica, todavia ela era ignorada nessa atividade escolar.

A escola não disponha de estrutura física adequada para a locomoção de alunos PcD, não tem corrimãos, rampas de acesso, banheiros adequados, e na sala aula a carteira da aluna não atendia as necessidades dela, sendo desproporcional ao seu tamanho. Esse era um problema para Mônica também. De acordo com o censo escolar de 2020, cerca de 52,1% das escolas municipais dispõem de algum recurso de acessibilidade. Tendo em vista que as escolas municipais são as que mais comportam indivíduos atípicos, essa porcentagem é extremamente inadequada para atender as demandas dos alunos. O descaso dos órgãos públicos em relação à educação e as dependências das instituições escolares, e o desconhecimento das normas e adaptações que poderiam ser feitas impactam diretamente na acessibilidade dos PcD na escola (MELO; MARTINS, 2007).

CONCLUSÃO

Com base na literatura sobre a paralisia cerebral, acreditamos que a aluna se aproxima da forma hemiplérgica, que afeta a maioria dos indivíduos com paralisia cerebral. No entanto, ressaltamos que a especificidade da aluna afeta seu desenvolvimento educacional de ensino e aprendizagem, interferindo na escrita, na linguagem, na postura e no desenvolvimento motor.

O fato de não haver acompanhamento especializado fora da escola, a falta de práticas pedagógicas acessíveis e até mesmo inacessibilidade na infraestrutura para o melhor deslocamento da aluna nas dependências escolares prejudica ainda mais o desenvolvimento escolar. A docente não consegue fazer melhor trabalho por não haver apoio e recursos necessários.

A matrícula da aluna PcD na escola não garante sua inclusão e sua aprendizagem fica altamente prejudicada sem a mobilização da comunidade, pais, professores, alunos, para que a Mônica se sinta parte da comunidade escolar. É preciso que haja um encaminhamento às esferas especializadas para um diagnóstico médico o mais breve possível para dar início às intervenções e tratamentos eficazes para seu progresso em diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral.** Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Pragmáticas e Estratégicas. Área

- Técnica de Saúde da Pessoa com Deficiência. 2013. 75 p. Disponível no site: <https://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-35401>. Acesso em: 12 de maio de 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:MEC,1996.
- BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.
- CARVALHO, Rosita. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Revista da Educação Especial**, p.29-34, 2005.
- COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento** / Paul C. Cozby; tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira Siqueira. -- São Paulo: Atlas, 2003.
- DESSEN, Maria A.; MURTA, Sheila G. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 13-46, 1 jan. 1997.
- DOS SANTOS, Alisson Fernando. Paralisia cerebral: uma revisão da literatura. **Revista Unimontes Científica**, v. 16, n. 2, p. 67-82, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019. <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pnee-2020/dados-do-censo-escolar-do-inep-2019-podem-subsidiar-analises>. Acesso em: 3 de setembro de 2022.
- LEITE, Jaqueline Maria Resende Silveira; DO PRADO, Gilmar Fernandes. Paralisia cerebral aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, v. 12, n. 1, p. 41-45, 2004. DOI: 10.4181/RNC.2004.12.41. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8886> Acesso em: 2 maio de 2022.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2007, v. 13, n. 1, pp. 111-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008>>. Epub 09 Ago 2007. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008>. Acesso em 4 de setembro de 2022.
- PASCULLI, Adriane Guzman; BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Interação de um aluno com Paralisia Cerebral com colegas de classe durante atividades lúdicas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2012, v. 18, n. 4, pp. 587-600. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400004>>. Epub 04 Jan 2013. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400004> Acesso em 2 de setembro de 2022.
- RICARDO, Ana Lucia S.; DELGADO, Oscar Omar C. O papel do estagiário na educação especial nas séries iniciais do ensino fundamental do município da Serra: descortinando as práticas. **Revista Científica Espaço Acadêmico, Editora Multivix**, v. 5, n. 10, p. 68-82, 2014. Acesso em 8 de setembro de 2022.
- SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri; RIBAS, Cristiane Gonçalves. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da

fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 263-286, 2011. pp. 263-286. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200007>>. Epub 06 Out 2011. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200007>. Acesso em 8 de setembro de 2022.

TAGLIARI, Carina; TRÊS, Francesca; OLIVEIRA, Sheila G. A análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas de rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociências**, Marília, v.14, n.1, p.10-14, 2006.

VALADARES, Marcelo. Paralisia cerebral: o que é? Causas, sintomas e tratamento. **Minha vida saúde**. 16 de novembro de 2021. Disponível no site: <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/paralisia-cerebral> Acesso em: 02 de setembro de 2022.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pnee-2020/dados-do-censo-escolar-do-inep-2019-podem-subsidiar-analises>

ZANINI, Graziela; CEMIN, Natália F.; PERALLES, Simone N. PARALISIA CEREBRAL: causas e prevalências. **Fisioterapia em Movimento (Physical Therapy in Movement)**, [S. l.], v. 22, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/fisio/article/view/19461> Acesso em: 2 de maio de 2022.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS NA CIDADE DE BELÉM-PA: APRENDENDO COM SEUS LUGARES, SUA HISTÓRIA, CULTURA E TRANSFORMAÇÕES

Ana Paula da Silva Pimentel¹, Dayana Manasses da Silva Ribeiro², Elinete Oliveira Raposo³

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a cidade de Belém do Estado do Pará como um espaço educativo que apresenta grandes potencialidades pedagógicas, quer seja por seus museus, bosques, teatros, praças, ou por sua cultura, religiosidade e tradições. Por meio de visitas a diversos espaços e registro no caderno de campo que foram produzidos os dados que servem de base para construção deste trabalho. Aliando-se às revisitações bibliográficas e orientadas pelo documento da base nacional comum curricular indicou-se, pontos, situações e fatos que podem tratar e viabilizar, aulas na educação básica de assuntos exigidos pelo currículo escolar. Métodos assim proporcionam explicações e aproximações entre saberes canonizados e saberes vividos, cotidianamente, pelas crianças da cidade e região metropolitana.

Palavras-chave: Cidade educativa, espaço não-formal, interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O que é pensar as potencialidades pedagógicas de um espaço? Para nós, trata-se de abordá-lo como um espaço de trocas sobre determinado assunto para *ensinaraprender*. Mais ainda pensar esse determinado assunto como passível a pluralização e sistematização do conhecimento?

O presente trabalho surgiu no escopo do tema⁴ Prática antecipada à docência em espaços não formais de ensino de Ciências e Matemática desenvolvido no curso de Licenciatura Integrada em Ciências Matemáticas e Linguagens (LICML), doravante Licenciatura Integrada, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Seu desenvolvimento se deu em etapas que consistiram na visita, observação e registro em caderno de campo de

¹ Estudante de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA). E-mail: anpimentl@gmail.com

² Graduada em Cinema pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: dayanamanasses@gmail.com

³ Professora Doutora do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA). E-mail: elinete@ufpa.br

⁴ O curso de Licenciatura Integrada tem sua estrutura curricular composta por Eixos Temáticos que são compostos por Temas, ou seja, não trabalha com disciplinas.

informações sobre os espaços visitados, pesquisa bibliográfica e elaboração de planos de ensino que contemplasse um dos espaços visitados. Algumas das visitas a esses espaços foram realizadas junto com a turma, sendo conduzidas pelas professoras responsáveis, outras realizadas individualmente com a escolha prévia dos espaços em momento de aula. A escolha das propostas do trabalho ficando sob a responsabilidade dos alunos.

Trabalhamos sobre a perspectiva do documento da Base Nacional Comum Curricular para pensar áreas e objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. Entre muitos objetivos, ao trabalhar a cidade de Belém queremos mostrar que não somente somos frutos das ações e processos humanos anteriores, mas também como processos históricos construíram paisagens culturais em Belém, para assim conduzir o aluno em pontes associativas entre o vivido e o aprendido na escola.

Este texto está apresentado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na primeira discorre sobre conceitos e características dos espaços não formais de ensino, como Maria Ghon (1999; 2006) e Jacobucci (2008). Segue discutindo sobre a possibilidade de haver cidades educativas, considerando a possibilidade de entender um espaço enquanto educador e elo de experiências sociais individuais e coletivas. Continua refletindo sobre o potencial pedagógico de dois importantes espaços não formais de Belém, sendo estes o Centro Histórico de Belém e o Museu do Círio. Finalizamos o texto com nossas considerações finais.

CONCEITUANDO ESPAÇO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Toda e qualquer prática de educação ultrapassa o currículo ou questões metodológicas, simplesmente, engloba visões sobre o papel funcional da escola, projetos políticos de sociedade e perfis do egresso, por exemplo. A prática da educação em espaços não formais de ensino não se isenta disso. Segundo Jacobucci (2008) um espaço não formal de ensino é todo aquele externo às instituições de ensino e que seja possível ocorrer práticas educativas, subdivide-se em espaços não formal institucionalizado e não institucionalizado.

O espaço não formal institucionalizado é exemplificado por museus, zoológicos e jardins botânicos neles que apresentam uma estrutura apropriada para receber visitação, possuem monitores, geralmente são espaços de divulgação científica. O espaço não formal não institucionalizado é exemplificado por praças públicas, fábricas artesanais, lagos, em resumo qualquer espaço não certificado enquanto instituição pelo Estado (JACOBUCCI,

2008).

Historicamente no Brasil segundo Gohn (1999), até os anos 80 a educação não formal foi um campo de menor importância no país. A autora afirma que esta prática era entendida enquanto uma extensão da educação formal e por vezes tratava-se de campanhas alfabetizadora, entretanto, a partir dos anos 90 por conta de mudanças na economia, sociedade e no mundo do trabalho passou-se a dar importância aos valores culturais que articulavam ações coletivas (GOHN, 1999). Sob uma ótica expansiva da educação entendendo-a incluída na cultura e política ela coloca:

[...] estamos enfatizando que trabalhamos com um conceito amplo de educação a que conhecemos de forma associada a outro conceito, o de cultura. Isto significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações (GOHN p, 98 1999).

Para as propostas pedagógicas sugeridas por este trabalho entender a educação desta forma cria um vínculo direto com o objetivo das aulas nesses espaços, já que tratam-se de espaços diretamente ligados com a constituição cultural da cidade como o museu do cívico seja pela conquista de direitos como a educação, por exemplo, por meio dos projetos de extensão da UFPA.

Gohn (2006) entende cultura como modos e formas com as quais os seres humanos atuam num processo simultâneo de mudança e sedimentação de tradição. Para ela a educação não formal atua em quatro campos 1) aprendizagem política dos direitos dos indivíduos 2) capacitação dos indivíduos para o trabalho 3) aprendizagem e exercício capacitante para organização dos indivíduos com objetivos comunitários para solução de problemas comunitários e 4) aprendizagem dos conteúdos de escolarização formal

Um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado (GHON, 1999.). Em suma, o que se define como educação não formal é a ausência de uma sistematização, intencionalidade e estruturação de paradigma no ensino, desta forma sua importância consiste na criação de novos conhecimentos por meio de novas formas de produção de saberes. Para Ghon a educação não deve ser apenas uma agenciadora, mas também uma potencializadora. “Deve atuar com liberdade, inovação e liberdade” (*ibid*

p, 109). A nossa expectativa é possibilitar aos alunos não apenas um aprendizado mais prazeroso, mais o desenvolvimento da criatividade, o exercício da cidadania e uma melhor aprendizagem.

CIDADES EDUCATIVAS, ISSO É POSSÍVEL?

Ao nos perguntarmos sobre a possibilidade de uma cidade ser educativa o fazemos também para utilizar esta pergunta como método investigativo de nosso trabalho. Sabemos que a cidade educa, pois as relações pedagógicas estão dispostas nos mais diversos tipos de relações e em seus mais diversos níveis, sobretudo, se pensarmos nas discussões a respeito da pedagogia social que é centrada na sociabilidade e na dimensão humanística. Sobre isto Caliman (2015, p. 04) nos explica:

A Pedagogia Social está centrada na educabilidade, ao desenvolvimento da sociabilidade humana, e à criação de sentido a partir das relações humanas. A dimensão humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social enquanto se orienta ao desenvolvimento do sujeito (emancipação) e ao desenvolvimento do sujeito no contexto em que vive (transformação social).

Neste sentido não é pensar apenas uma educação para o desenvolvimento das relações humanas, mas por meio dela também. Acreditamos ser uma ferramenta potencial, pois como visa emancipação e transformação social do sujeito o uso da cidade com seus espaços diferentes entre si, mas complementares despertaria informação e conhecimento sobre os processos históricos de Belém e conseqüentemente consciência a respeito dos problemas ambientais, de segurança, históricos, paisagísticos e políticos de forma geral.

Por isso é mais interessante e produtivo não só questionar se uma cidade educativa é possível, mas também para quem ela educa? Como ela educa? Essa educação se desdobra de forma consciente? E por final, quais sentimentos essa educação desperta? Acreditamos que a experiência vivida também é meio de produção de conhecimento e, portanto, a utilização desses espaços não formais para fins educativos desencadearia outro olhar sobre a cidade de Belém, novas perspectivas de ensino numa instância relacional e aumento de probabilidade na apreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Entender e apreender que a cidade carrega em si espaços materiais e imateriais que possibilitam discussões sobre os mais diversos assuntos, evidentemente dentro das exigências

pedidas pelo currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é fazer com que nas aulas a cidade de Belém seja percebida como um processo vivo transformado e passível de novas transformações pelas ações humanas no quais se criaram identidades, culturas e diversas práticas. Desta forma faz-se necessário entender que:

O termo “cidades educativas” contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares, nesse caso, envolvendo equipamentos e instituições sociais, artísticas, culturais e de lazer e espaços públicos disponíveis no espectro da cidade, em seus centros urbanos e periféricos (FERNANDES, 2009, p. 59).

A inserção sistemática de espaços não formais que pense a cidade enquanto ferramenta educativa dentro de escolas públicas atenderia diretamente nossas problematizações anteriores a respeito dos desdobramentos da educação pela cidade. Toda cidade educa seja implícita ou explicitamente e de diversas maneiras ligadas, inclusive, a questões socioeconômicas, por isso a inserção de um maior número de crianças nas escolas socializando, refletindo e produzindo conhecimento sobre a cidade de maneira positiva é agenciador de transformação.

A interdisciplinaridade ganha, assim papel fundamental na construção pedagógica desses espaços não formais por conta da complexidade da cidade e da sua contínua formação em rede. Guedes Júnior (2011) afirma que diversos especialistas das ciências sociais e humanas vêm chegando à conclusão que é necessário estreitar laços entre as áreas para tornar mais completo os estudos sobre a cidade, assim:

[...]precisamos, portanto, nos situar em uma área interdisciplinar ao versar sobre o urbano, principalmente pela velocidade com a qual as práticas sociais se desenvolvem, pela mutabilidade dos elementos inseridos e pelo grande fluxo de informações, valores, bens materiais e simbólicos trocados. A pluralidade de subsídios aos quais os estudiosos se têm deparado os tem levado a uma dimensão mais complexa. Para abordar os fenômenos urbanos atuais é necessário um olhar atento a essas diferenças que só se torna viável por meio da reunião de diversos saberes: a interdisciplinaridade (GUEDES JÚNIO, 2011, p. 04)

Portanto pensar em cada espaço não formal visitado, é pensar em uma abordagem pedagógica expansiva que direcione e não limite o aluno. Esta abordagem deve auxiliar o aluno em suas construções associativas do conhecimento sobre o objeto de estudo. O professor não deve entregar respostas prontas e de maneira rápida, mas deve conduzir o aluno pelo caminho das soluções.

A CIDADE DE BELÉM COMO POTENCIAL PARA EDUCAÇÃO

Fundada em 1616, Belém foi inicialmente batizada de Feliz Lusitânia, depois de Santa Maria do Grão Pará, Santa Maria de Belém do Grão Pará até chegar seu ao nome que conhecemos hoje. Tendo na sua fundação apenas um forte terminado em 1616 e o colégio jesuíta 1626, localizada estrategicamente no ponto mais alto da cidade pelos conceitos militares para mais fácil sua visibilidade.

Dias e Dias (2007) situam o Ver-o-Peso como o primeiro meio de comunicação entre a cidade e mundo. Por conta da criação do Mercado do Ver-o-Peso e proibição da língua nativa com a chegada dos portugueses a cidade começou seu processo de “desenvolvimento”, diretamente com o mercado de venda e troca com os nativos. No Mercado do Ver-o-Peso hoje ainda se concentra a maior parte da prática comercial, conhecida pelos seus atrativos valores, grande variedade de produtos e ótima qualidade.

A Praça Frei Caetano Brandão está localizada no centro Histórico da cidade de Belém e remota as origens da capital paraense, surgindo inicialmente como Largo da Matriz, onde foi erguida a Igreja Matriz Nossa Senhora da Graça, e depois Largo da Sé. Britto (2015, p. 1930) nos informa:

O "Largo da Sé" já tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde 1964 como Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico, local que a partir de 1995 foi iniciado pelo Governo do Estado do Pará, o “Projeto Feliz Lusitânia”, dedicado a restauração e adaptação dos prédios históricos tombados pelo IPHAN em museus, criando assim, o Núcleo Cultural Feliz Lusitânia.

Ligado diretamente a fundação da cidade o Largo já foi conhecido como praça das armas por ter a localização próxima ao forte do presépio local que abrigava os soldados de Francisco Caldeira Castelo Branco fundador da cidade. As práticas possíveis em um espaço como esses são vastas, pela forte referência trazida pelo europeu que se encontra muito presente em amplas construções neoclássicas, culturas e até o usoda língua que se tem marcas expressivas ainda nos dias atuais.

Em Belém, no segundo domingo de outubro, ocorre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, a padroeira da cidade. Trata-se da maior celebração religiosa do Brasil, reúne cerca de 2 milhões de pessoas, entre brasileiros e estrangeiros. A festividade é realizada desde 1793, mais de dois séculos, (IPHAN, 2006), atualmente tem duração de quinze dias começando pelo segundo domingo de outubro. A partir de 2013 o Círio foi implementado na Lista

Representativa do Patrimônio Cultural da Humanidade da UNESCO, sendo possível somente após o registro como Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial em 2004 pelo IPHAN. Diante disso, fica evidente a grande influência que o Círio de Nazaré tem na vida dos nortistas, até mesmo aqueles que não são católicos, porém se beneficiam pelo feriado do círio (SERRA e TAVARES, 2016).

O museu do círio foi criado em 1986 no subsolo da Basílica Santuário de Nazaré e reinaugurado em 2002 no bairro da cidade velha, pela necessidade de ter um local para contar toda sua história. O museu é integrado ao Complexo Feliz Lusitânia, possui um rico acervo do profano e do sagrado, mantos da Senhora de Nazaré, Cartazes do Círio, objetos de promesseiros (SERRA E TAVARES, 2016).

No entanto, o que vamos debater aqui é: como enxergar o museu do círio como um espaço pedagógico não formal? e qual a importância de trabalhar com as crianças dos anos iniciais sobre a cultura que os norteia respeitando as diversas outras práticas religiosas?

Para dar início a prática pedagógica, é necessário em primeiro a preparação do professor, organização e planejamento diante do museu. Pois, como aponta McManus (2013) sobre educadores em museus e salas de aula: uma das principais reclamações dos mediadores culturais é a não preparação prévia dos alunos para a visita museal. Ter a preocupação de que talvez a criança nunca tenha ido a um museu, e essa chegada em um lugar desconhecido é uma verdadeira aventura para ela.

Uma das propostas da BNCC, a partir do 3º ano das séries iniciais nas matérias de História e Ensino Religioso é que a criança conheça os patrimônios históricos e culturais do município e/ou da cidade em que vive e a formação cultural da população. Diante disso, a visita ao museu é uma proposta ideal para trabalhar esses pontos.

Devemos considerar como já mencionado, que há a possibilidade de o aluno do 3º ano do ensino fundamental não tenha ido ao museu ainda, ou que ela não ache interessante trabalhar sob uma perspectiva religiosa, entendendo que há outras práticas religiosas. Nesse ponto, devemos desconstruir a ideia de que a visita será de cunho religioso, mas sim interativa com a cultura imersa no estado que vai muito além do ensino religioso e história, podemos trabalhar todas as matérias do ensino fundamental. Há a possibilidade de tratarmos das artes, com as cores dos cartazes do círio; a matemática, com os ângulos da berlinda, a porcentagem de fiéis que acompanham o círio, o metro da corda, os quilômetros de percurso, e até mesmo a estrutura física do museu partindo do pressuposto da geometria.

Vieira et. al., (2005), expõe que os espaços não formais podem e devem ser aliados da educação formal, pois possibilitam outras perspectivas acerca dos assuntos abordados em sala de aula capaz de preencher as lacunas existentes no ensino da educação básica. O documento da BNCC visa que o ensino da matemática deve ter o compromisso com o letramento, ocorrer de maneira significativa e assegurando que os alunos possam reconhecer os conceitos fundamentais para atuação e compreensão do mundo (p. 264). Assim, podemos dizer que a visita ao museu poderá fornecer de forma prática a teoria vista em sala de aula. Os museus de todos os tipos tem forte poder educativo, basta o docente ter seus objetivos claros e traçá-los para visita (POSSAMAI, 2015).

Para McManus (2013) a preparação do professor é crucial para a melhor elaboração do trabalho no museu, ou seja, é necessário que o docente faça fazer prévia visita ao local, pensar nas possibilidades pedagógicas presentes, extrair o máximo de informações da instituição, de preferência com um estagiário, pois se pensarmos que uma turma tem em média 25 alunos esse professor precisará de ajuda com as crianças, e partir disso elaborar seu planejamento de aula. No caso do museu do círio, o docente deve ter seus objetivos traçados antes da visita, observar todas as nuances que o espaço envolve e pode proporcionar ao ensino dos alunos.

Posteriormente, é importante que os alunos saibam que irão se deparar com vários quadros, cartazes, materiais frágeis e que o professor saiba fazer essa leitura audiovisual, para que não seja apenas uma exposição sem discussão e interação entre o conteúdo dado em sala de aula e os materiais que encontrarão. De acordo com McManus (2013), o professor e o educador do museu devem estar em certa sintonia, primeiro para a turma não ficar a inteira responsabilidade do estagiário, e segundo para o professor estar a par dos conhecimentos que estão sendo passados aos seus alunos. De antemão, é importante que a professora explique como é um museu, o que eles vão encontrar como deve ser o comportamento deles para que não haja expectativas demais e nem frustrações.

Assim, a prática da aula em um espaço não formal rompe com o ensino tradicional, levar os alunos em um espaço que faz parte da cultura local e mostrar que ali é possível adquirir diversos conhecimentos, não só advindo do ensino religioso, mas também os demais mencionados, torna os alunos conhecedores da sua própria história e agentes ativos do conhecimento. Quando a educação formal consegue conversar com a que ocorre nos espaços não formais consegue conversar, observa-se um caráter para-formal, pois o museu é visto como complemento ou extensão do ensino (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar onde crescemos e vivemos nos pertence, e as mudanças que ocorrem ao longo dos anos nesses espaços falam muito da sociedade que ali vive. Portanto, diante do exposto podemos concluir que a cidade de Belém e qualquer cidade quando vista como uma cidade educadora, pode contribuir com o ensino formal das escolas, integrando as diversas áreas de conhecimento.

Na cidade que educa, o sujeito estabelece uma relação mais próxima com a cultura que o cerca, assim, sente-se pertencente ao lugar em que vive. (re)Educar o nosso olhar para integrar práticas educativas que envolvam o aluno na construção do próprio conhecimento, é caminhar para uma educação significativa e libertadora. Assim, caminharemos em uma sociedade mais consciente dos lugares que ocupam e conectada com a realidade.

Os espaços não formais muito tem a contribuir e até preencher as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, no entanto, ainda precisamos de docentes preparados e dispostos a fugir dos tradicionalismos que os cercam. A sociedade está sempre em evolução, cabe também a nós docentes buscarmos acompanhar as mudanças que nos cercam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > acesso em Maio de 2019.

BRITTO, Rosângela Marques de. Paisagens Museológicas e Verniculares do “Largo da Sé”: Noções Nativas sobre o patrimônio Musealizado em Belém (PA). Disponível em : < http://anpap.org.br/anais/2015/comites/cpcr/rosangela_de_britto.pdf. Acesso em maio de 2019

CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203.

DIAS, Caio Smolarek; DIAS, Solange Irene Smolarek. Belém do Pará: história, urbanismo e identidade. **Planejamento Urbano e Regional: ensaios acadêmicos do CAUFAG. Cascavel: Smolarek Arquitetura, 2007.** Disponível em: < <http://advivo.com.br/documento/belem-do-para-historias-urbanismo-e-identidade> > acesso em junho de 2019

FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> acesso em maio de 2019.

GUEDES JUNIOR, A. F. C. **Entre o Tempo e o Espaço: Cidade e Memória Social.** In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300876852_ARQUIVO_Entreotempoe_o_espacocidadeememoriasocial.pdf>. Acesso em junho de 2019

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo, Cortez, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Estatuto da Fundação Nacional Pró-Memória. 1979. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/galeria/detalhes/101>

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

MCMANUS, P. Educação em museus: pesquisas e prática. **São Paulo: FEUSP**, p. 97, 2013.

SERRA, Débora Rodrigues Oliveira; TAVARES, Maria Goretti da Costa. Os fenômenos da peregrinação e do turismo em santuários e eventos católicos: uma análise sobre o Círio de Nazaré em Belém-PA. **CULTUR-Revista de Cultura e Turismo**, v. 10, n. 1, p. 143-168, 2016.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. O espaço não formal e o ensino de ciências: um estudo de caso no centro de ciências e planetário do Pará. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, 2019.

POSSAMAI, Zita Rosane. Exposição, Coleção, Museu Escolar: ideias preliminares de um museu imaginado1. **Educar em Revista**, p. 103-119, 2015.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR DENTRO DO CENÁRIO PANDÊMICO

Analice Aparecida dos Santos ¹

RESUMO

No ano de 2020 o cenário da educação no Brasil se transforma a partir de forças maiores resultantes da Pandemia instaurada no mundo todo. Diante desse cenário, a educação superior também sofreu com as consequências, tendo que se adaptar para novos formatos de educação. Isso trouxe uma série de consequências para a formação dos profissionais atualmente. No entanto, uma proposta que visa ressignificar as formas de educar que pôde ser utilizada, parte dos princípios da educação significativa de David Ausubel. Essa educação propõe articular conteúdos teóricos com as práticas e com o cotidiano do aluno. Pensando nisso, vê-se a importância de se propor uma educação de acordo com essa proposta no cenário pandêmico, visando garantir a qualidade do ensino e a garantia de profissionais de qualidade no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Significativa. Pandemia. Ausubel. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Ao final de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) notificou o mundo sobre a identificação de um novo vírus detectado pelas autoridades chinesas em um paciente hospitalizado com pneumonia na província de Wuhan, na China. Posteriormente esse vírus foi denominado de SARS-CoV-2, causador da doença Coronavirus disease - Covid-19 (LUZ et al. 2021). No entanto, o número de casos evoluiu, devido a sua alta transmissibilidade de contágio, houve a proliferação e disseminação do vírus por diferentes países e continentes (BRASIL, 2020a).

Em janeiro de 2020, a OMS elevou a condição da Covid-19 para uma emergência de saúde pública de importância internacional. Porém, no início do mês de março do mesmo ano, a entidade classifica a doença Covid-19 como uma pandemia, sendo recomendadas como medidas de contenção o isolamento social e a quarentena para diminuir o impacto da contaminação (BRASIL, 2020b). No Brasil, foi declarado estado de transmissão comunitária

¹ Centro Universitário Atenas (UniAtenas)

em todo território nacional, com progressivo aumento do número de novos casos, elevação de internações e de óbitos, assim como observado em outros países (BRASIL, 2020a).

Este cenário trouxe impactos em uma série de instâncias da vida humana, inclusive na educação superior. Diante da obrigatoriedade do isolamento social a forma de ensinar precisou ser modificada migrando para o modelo remoto. A partir disso, tornou-se necessário pensar em formas adaptativas de educar os alunos, considerando fatores que até então não era previstos, migrando boa parte da forma de ensinar para o ensino à distância (EAD).

Atualmente a educação vem passando por várias transformações e críticas aos modelos tradicionais de ensino. Uma das fortes tendências de se educar que vem ganhando força e sendo considerada como uma das possibilidades de potencializar as formas de ensino é a educação significativa.

Trata-se de uma proposta educativa criada por Ausubel (1918 – 2008). Para que uma aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento (PELIZZARI et al., 2002).

Diante disso, propõe-se com esse artigo investigar a importância de se trabalhar com base nos princípios da educação significativa na educação superior no modelo remoto como forma de garantir que a educação neste cenário de pandemia valorize os princípios atuais da educação brasileira.

2 O CENÁRIO DA PANDEMIA COVID-19 E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

A Covid-19 é uma infecção viral aguda, cujo contágio ocorre por meio das vias respiratórias através da inalação de gotículas, contato direto entre pessoas e objetos contaminados. Possui um espectro clínico amplo, que pode alternar de um simples quadro gripal, com tosse e febre, até uma pneumonia grave, insuficiência respiratória aguda e choque séptico, podendo levar o indivíduo a desfechos como a admissão em unidades de terapia, uso de ventilação mecânica ou a morte (MOREIRA & LUCCA, 2020). Além disso, alguns indivíduos manifestam sintomas gastrointestinais, infecções oculares, arritmias e lesão cardíaca aguda, insuficiência renal e disfunção hepática.

De acordo com o Observatório de Evidências Científicas da Covid-19, a Covid-19 é considerada uma doença multissistêmica, apresentando-se com alguns sinais e sintomas mais

frequentes, porém, ressalta-se que ainda não existe nenhum sintoma típico, ou exclusivo, desta enfermidade. A isto torna-se imperativo que seja sempre investigada a possibilidade de ser uma infecção causada pelo Coronavírus 2019. Ademais, ainda não foram liberados ou aprovados quaisquer medicamentos liberados para o tratamento da COVID-19, sendo a prevenção e o controle da infecção os pilares da gestão da pandemia atual. Neste sentido, as vacinas estão no centro desta discussão, desde futuras candidatas (ainda em estudos) até as que já foram aprovadas e estão em uso em todo o mundo (PALMEIRA, 2021).

Diante desse cenário muitas transformações aconteceram na nossa sociedade, inclusive na educação. Precisou-se pensar em novas formas de continuar o ensino, chegando ao que foi chamado de ensino remoto emergencial. E nas instituições de ensino superior não foi diferente: professores e alunos precisaram se adaptar para que as aulas pudessem acontecer, tentando garantir o mínimo de perdas nessa nova situação (MANCEBO, 2020).

Segundo Cordeiro (2020):

É importante afirmar que os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade, para que tenham maior eficácia, e que as desigualdades de acesso às tecnologias, são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou tablet conectados à internet. Contudo, o ensino remoto ainda é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais (p. 03).

2.1 A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

O crescente desafio das instituições formadoras é preparar profissionais para atuar nos diferentes setores da sociedade. A formação do generalista requer a inserção precoce aluno no mundo do trabalho e a sua atuação crítica e reflexiva para o desenvolvimento de uma visão global para a sua atuação. Currículos orientados para o desenvolvimento das competências requeridas para o trabalho devem prever oportunidades pedagógicas que assegurem aos estudantes aplicar os conhecimentos teóricos e desenvolver habilidades não apenas técnicas, mas também políticas e relacionais (CHIESA et al., 2007).

Nesse sentido, as pessoas precisam ser fortalecidas, “empoderadas” como sujeitos capazes de intervir mais em suas próprias vidas e capazes de identificar condições que afetam sua educação, aumentando assim suas possibilidades de controle sobre os determinantes de suas

condições de vida e saúde. Essa realidade é possível se fundada na compreensão da emancipação humana por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e de ações que superem antigos paradigmas, bem como estruturas institucionais e ideológicas de opressão (CHIESA et al., 2007).

Uma aprendizagem significativa deve estar engajada no desenvolvimento de políticas públicas saudáveis e estimular a criação de ambientes favorecedores da saúde, da mudança de comportamentos que permitam a proteção do meio ambiente, a conservação de recursos naturais e o envolvimento cada vez maior da população em projetos de promoção da saúde (CHIESA et al., 2007).

Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver. Esses conhecimentos prévios são também chamados de conceitos subsunçores ou conceitos âncora. Quando se dá a aprendizagem significativa, o aprendente transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático (TAVARES, 2004).

A compreensão da educação como um processo dialógico, problematizador e inclusivo, que visa à construção da consciência crítica sobre ser e estar no mundo, deu origem a várias tentativas de mudanças pedagógicas em diversos países e cidades do Brasil. Essas iniciativas, em geral, estão orientadas para a elaboração de currículos integrados, orientados por competências, articulados aos diversos setores da sociedade e desenvolvidos em ambientes propícios ao aprendizado (CHIESA et al., 2007).

Para que a integração teoria-prática aconteça de maneira efetiva, é necessário que todos os envolvidos na formação (docentes, alunos e profissionais do serviço) entendam e vivam a horizontalização dos saberes, cada um desenvolvendo seu trabalho de modo a articular conhecimentos complementares, desenvolver as habilidades técnicas e políticas, visando atender as necessidades da população, sempre refletindo sobre suas práticas e avaliando todo o processo (CHIESA et al., 2007).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Para MANCEBO (2020):

Especificamente o trabalho docente, que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão, além de um crescente número de atividades administrativas, foi levado por inteiro para as casas dos professores, com a chegada da pandemia (p. 09).

Isso nos mostra o processo que foi necessário para que os professores pudessem superar o desafio e buscar se adaptar a nova realidade. Com isso, uma das estratégias possíveis para garantir que o ensino pudesse ser feito com qualidade foi a educação significativa, utilizada como ferramenta para se trabalhar com o ensino remoto (MIRANDA & MARTINS, 2021).

Para manter a motivação dos alunos durante a pandemia e facilitar o processo de ensino e aprendizagem na educação à distância, os professores têm utilizado as metodologias ativas em substituição aos métodos tradicionais de ensino, garantindo uma aprendizagem efetiva e significativa (MIRANDA & MARTINS, 2021, p. 74).

Nessa nova relação estabelecida por meio das tecnologias o professor deve incentivar a autonomia dos alunos, buscando novas formas de estabelecimento do vínculo e também de pensar a realidade. Isso pode ser pensado a partir de metodologias ativas, tendo como consequência do seu uso a própria educação significativa (MIRANDA & MARTINS, 2021).

A metodologia ativa visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante, sendo o professor apenas o facilitador do processo. O uso das metodologias ativas estabelece autonomia e liberdade ao educando, de modo que ele participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem, como indivíduo crítico, reflexivo e construtor do conhecimento (MIRANDA & MARTINS, 2021, p. 79).

Diante disso, percebemos que por meio da aprendizagem significativa o aluno é capaz de adquirir novos conhecimentos dentro de uma estrutura lógica que faz com que ele consiga perceber isso na sua realidade e a sua aplicabilidade (MIRANDA & MARTINS, 2021).

3. CONCLUSÃO

Diante do cenário da pandemia os professores precisaram se adaptar para que a garantia do ensino fosse mantida em nossa sociedade brasileira. No ensino superior a principal forma encontrada foi o ensino remoto por meio do uso das tecnologias.

Atualmente, antes mesmo da pandemia, a proposta de se levar para o ensino superior o uso de metodologias ativas já havia sendo difundida em várias universidades. Com o novo cenário foi preciso pensar em novas formas de adaptação dessas metodologias ativas para o ensino remoto.

A aplicação das metodologias ativas proporciona no aluno a possibilidade de se tornar o centro do processo ensino/aprendizagem e de também promover uma interlocução entre teoria e prática, sendo possível pensar e entender os conteúdos a partir da sua realidade.

Toda essa proposta é consonante com o que Ausubel apresenta em sua teoria sobre a Aprendizagem Significativa. Diante disso, percebemos que a utilização das metodologias ativas e pensar um ensino que seja significativo para o aluno é fundamental para que esse possa se manter e se envolver com o ensino superior.

Torna-se emergente que a educação se volte para as necessidades do aluno e seja pensada de acordo com a sua realidade, promovendo ações que visem a autonomia e emancipação desse aluno, garantindo que o mesmo possa ser um profissional de qualidade para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim COE COVID-19**. Centro de operações de emergência em saúde pública. Semana Epidemiológica, 17 (19-25/04). 2020b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recomendações de proteção aos trabalhadores dos serviços de saúde no atendimento da COVID-19 e outras síndrome gripais**. 2020a.

Chiesa, A., Nascimento, D., Braccialli, L., Oliveira, M., & Ciampone, M. A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enfem.**, v. 20, p. 236-240, 2007.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. Disponível em <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>.

LUZ, E. M. F. et al. Repercussões da covid-19 na saúde mental dois trabalhadores da enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, v. 10, p. 3824, 2020.

MANCEBO, D.. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020.

MIRANDA, F. M.; MARTINS, V. L.. O uso de metodologias ativas como ferramenta capaz de potencializar a aprendizagem significativa na educação à distância em tempos de pandemia. In: SILVEIRA, Jader Luis da. Educação na Pandemia do Covid-19: **Desafios, Adaptações e Prática Docente**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021.

MOREIRA, A. S.; LUCCA, S. R. de. Apoio psicossocial e saúde mental dos profissionais de enfermagem no combate ao covid-19. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 1, ago. 2020.

PALMEIRA, V. F.. **Uma revisão abrangente sobre os aspectos fisiopatológicos clínicos e mecânicos da Doença COVID-19: Até onde chegamos?**. Publicado em: Observatório de Evidências Científicas Covid-19

PELLIZZARI, A., KRIEGL, M., BARON, M., FINCK, N., & DOROCINSKI, S. Teoria da Aprendizagem segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 1, p. 37-42, 2002.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Conceitos**, v. 10, p. 55-60, 2007.

METTZER, Editor. Título do artigo. **Título da Revista**, (abreviado ou não) Local de Publicação, Número do Volume, Número do Fascículo, Páginas inicial-final, mês e ano.

FÓRUM DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Analisa Zorzi¹, Antonio Maurício Medeiros Alves², Renata Nogueira Andrade³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a origem e as atividades desenvolvidas pelo Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (FIESEB). O FIESEB surge a partir da política institucional de formação de professores na UFPel, amparada na Resolução CNE/CP n.2 de 2015 e conta com a articulação de diferentes instituições e entidades do município do Capão do Leão/RS e de Pelotas/RS. Identificamos o trabalho do Fórum no âmbito da discussão sobre a necessária articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores integrada à afirmação docente. Sendo assim, dialogamos com algumas referências, como Freire (1979) e Nóvoa (2017), e com a própria resolução. Na sequência, abordamos algumas atividades desenvolvidas pelo FIESEB e acenamos futuras ações, em desenvolvimento. Concluímos que o FIESEB vem se constituindo em importante espaço de diálogo entre diferentes sujeitos que atuam na educação no Capão do Leão/RS e em Pelotas/RS.

Palavras-chave: Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica, formação inicial e continuada de professores, articulação entre teoria e prática na formação inicial.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está situado no contexto dos debates sobre a formação de professores nas suas perspectivas pedagógicas, políticas e normativas. A partir da Resolução CNE/CP n.2 de 2015, os cursos de licenciaturas das Instituições Formadoras têm reformulado seus Projetos Pedagógicos de Curso para atender os pressupostos destacados em tal documento. Entre eles, a necessidade de fortalecer o vínculo com as Redes de Ensino e escolas de Educação Básica, no sentido da articulação entre teoria e prática na formação.

A partir da implementação dessa diretriz, a Universidade Federal de Pelotas - UFPel⁴ aprovou, em 2017, a Resolução n. 25/2017 que trata da sua Política Institucional para a

¹ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

² Universidade Federal de Pelotas - UFPel

³ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

⁴ A UFPel está situada na cidade de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul

formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Entre os princípios destacados na resolução encontramos :

articulação da formação acadêmica à educação básica, em relação ao compromisso da universidade com educação pública e gratuita para a formação inicial e continuada de professores, para todas as etapas e modalidade da Educação Básica, considerando ser um direito público de cidadania assegurar às crianças, jovens e adultos educação de qualidade (UFPEL, 2017, p.6).

O Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (FIESEB) surge nesse contexto, em 2017, cadastrado como um projeto de ensino, junto à Pró Reitoria de Ensino (PRE), para promoção da articulação entre diferentes entidades. A proposição de um Fórum visava a ampliação e o fortalecimento do diálogo entre a universidade e as instituições de educação básica, por meio de um espaço permanente de integração, tendo como objetivo fomentar a discussão, o planejamento e a constituição de ações para a formação dos profissionais do magistério.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é apresentar as ações já desenvolvidas no projeto FIESEB e como elas tem impactado para uma maior aproximação, articulação e reflexão sobre os aspectos que envolvem a formação inicial e a profissão docente.

Para tanto, o texto está dividido em três partes: na primeira, exploramos a articulação entre teoria e prática e a identidade e valorização docente; na segunda, abordamos o caminho trilhado até o momento pelo FIESEB na interlocução entre os sujeitos, na afirmação de um espaço que efetive tais pressupostos; e, por fim, na terceira parte, destacamos alguns resultados e futuras ações pensadas para a sequência dessa caminhada.

ESCOLA E UNIVERSIDADE – UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA À PRÁXIS E À AFIRMAÇÃO DOCENTE

Autores como FREIRE (1979) E NÓVOA (2017) destacam a importância da constituição e fortalecimento de espaços formativos que levem aos sujeitos a possibilidade da reflexão sobre suas práticas docentes. FREIRE (1979) na perspectiva da Práxis aponta a necessidade de a teoria estar aliada à prática na análise e na ação, a partir da realidade concreta dos educandos. Por outro lado, NÓVOA (2017) indica a dimensão do encontro dessas realidades, Escola e Universidade, e a partir desse diálogo estabelecer novas relações, pensamentos e ações que deem conta de uma interlocução necessária à formação e à afirmação da identidade profissional, pois “é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no

plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público”. (NÓVOA, 2017, p. 1115).

As Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas e as comunitárias, tem uma larga história no campo da formação inicial e continuada de professoras e professores, impactando os debates em torno das diretrizes que orientam a organização curricular dos cursos e que resultou na promulgação da resolução CNE/CP n.2 de 2015.

A resolução CNE/CP n.2 de 2015 propõe a intensificação na relação entre o Ensino Superior e Educação Básica, sugerindo a criação de espaços de interlocução, além de orientar que a formação propicie a articulação entre teoria e prática na formação.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...) (BRASIL, CNE, 2015, p. 6).

Em seu artigo 5º a resolução aborda a centralidade dessa relação quando destaca que a articulação entre teoria e prática precisa refletir a realidade das escolas, em seus processos formativos e profissionais. Coerente com esse pressuposto, tal documento normativo é estruturado levando em conta uma relação necessária entre formação inicial, formação continuada e carreira docente, que passa pela formação, mas também pelo plano de carreira.

A resolução, define no seu artigo 18º, § 3º, o seguinte:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, CNE, 2015, p. 15).

DOURADO e SIQUEIRA (2022) abordam a dimensão da valorização profissional articulada à formação inicial e continuada, assim como às condições de trabalho, salário e carreira. Os autores destacam, ainda, o movimento de discussões promovidas no âmbito das pesquisas, estudos, reuniões e conferências que expressam a concepção de formação inicial e continuada de professores:

Esse movimento exitoso e articulado garantiu organicidade e convergência de concepções aos marcos regulatórios para a formação inicial e continuada articuladas, bem como às dimensões da valorização dos profissionais do magistério da educação básica. (DOURADO; SIQUEIRA, 2022, p. 59)

De fato, a resolução CNE/CP n.2 de 2015, aborda centralmente dessa articulação. O movimento tratado pelos autores ocorreu efetivamente na UFPel, culminando na instituição da Política de Formação de Professores (2017) em estreito diálogo com a normativa nacional. A partir dela, como já destacado na introdução, constitui-se o Fórum de Integração entre Ensino Superior e Educação Básica (FIESEB) que atua na articulação dos sujeitos envolvidos com a Educação, em Pelotas e Capão do Leão. Na sequência, apresentamos a caminhada do FIESEB até o presente momento.

A CAMINHADA DO FÓRUM DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA (2017-2022)

O FIESEB, cadastrado como projeto de ensino da PRE/UFPel, é composto por diferentes atores que dialogam constantemente sobre questões relacionadas à educação, tanto no âmbito pedagógico, quanto nos âmbitos político e normativo. Atualmente participam da comissão do Fórum representações da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SMED/Pelotas), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto do Município de Capão do Leão (SMECD), do Conselho Municipal de Educação de Pelotas (CME), da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e das Escolas da Educação Básica do Capão do Leão e de Pelotas.

O projeto vem sendo desenvolvido através de diferentes ações, como, por exemplo, reuniões periódicas com pautas pensadas e organizadas pelas diferentes entidades, que tem como objetivo socializar e pensar ações conjuntas. Além das reuniões, o FIESEB já promoveu eventos maiores com ampla participação da comunidade do Capão do Leão e de Pelotas e de outros municípios. Em 2018 e 2019, foi possível realizar os Fóruns de forma presencial. No primeiro ano, o evento ocorreu no auditório do IFSUL, Campus Pelotas e contou com a presença de 250 participantes entre os turnos da manhã e da tarde e teve como tema: “como qualificar a integração entre as instituições formadoras de ensino superior e a educação básica,

considerando principalmente, a formação inicial, a formação continuada, os projetos nas escolas e os estágios?”. Já no segundo ano, o evento aconteceu na UCPel, no Auditório Dom Antônio Zattera, e contou com grupos de discussões a partir das seguintes questões: “como a integração entre as instituições pode contribuir com as questões relacionadas: - ao currículo? - à inclusão? - à formação inicial e continuada de professores?”

Em 2020, em função da pandemia, não foi possível organizar o evento. Entretanto, em 2021, a partir da rearticulação do FIESEB, com a realização de reuniões virtuais e já com uma organização sistemática do trabalho remoto, foi possível promover o “III Fórum de Integração entre a Educação Superior e Educação Básica” totalmente online, a partir das plataformas Youtube e Facebook com o suporte das entidades que compõem o FIESEB. O tema do evento foi “A Escola que Ensina” e foi centrado no compartilhamento e discussões em torno da gestão, dos processos pedagógicos e dos projetos organizados e pensados em tempos de pandemia nas escolas. Foram dois dias de evento com o total de 160 inscritos.

Além desse evento, o FIESEB ainda promoveu uma mesa temática sobre o Novo Ensino Médio e teve como foco o debate com as redes que atendem essa etapa da Educação Básica, sobre o processo de discussão e implementação do novo formato, os desafios e seus efeitos para a comunidade escolar. Já em 2022, o FIESEB, ainda no formato remoto, organizou uma palestra sobre a “Alfabetização em tempos de pandemia” com a professora e pesquisadora referência na área, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, que apresentou os dados de uma pesquisa realizada no país sobre o retrato da alfabetização durante a pandemia. Essa atividade foi planejada atendendo o anseio das entidades formadoras e das escolas, para compreender o processo de alfabetização realizado junto às crianças e famílias ao longo do ensino remoto e pensar encaminhamentos necessários a partir da retomada das trajetórias presenciais de aprendizagem na escola.

O FIESEB vem se constituindo num importante espaço de diálogo entre as instituições formadoras e as redes de ensino municipal e estadual do Capão do Leão/RS e de Pelotas/RS. Nesse sentido, sua identidade se constitui em [a] socializar, [b] divulgar e [c] qualificar, práticas e demandas/necessidades dos docentes da rede de educação básica e de professores e estudantes da graduação do ensino superior.

Ao longo de sua existência, o Fórum tem promovido diversos espaços de interlocução entre os sujeitos envolvidos nos processos formativos tanto nas Instituições de Ensino Superior quanto nas Instituições de Educação Básica. Os temas tratados versam sobre aspectos centrais da Educação e que envolvem a articulação entre os diversos níveis de ensino, como a formação

inicial e continuada, os projetos desenvolvidos nas escolas, a gestão, os estágios, os processos de inclusão, entre outros.

Até o momento, foram cinco eventos abertos à comunidade escolar e em geral, além das reuniões periódicas da comissão do FIESEB para discutir essas questões e pensar de forma conjunta ações que atendam às necessidades das escolas de educação básica do Capão do Leão e de Pelotas.

Os Fóruns organizados em 2018, 2019 e 2021 produziram cartas abertas à comunidade escolar e acadêmica¹ com a sistematização dos debates empreendidos nos eventos e apontando algumas reivindicações, tais como: a) investir na articulação entre a formação inicial e continuada de professores, por meio da integração das instituições que compõem o Fórum; b) garantir a ampliação da participação dos professores na definição de temáticas e na construção de propostas para a formação continuada; c) reconhecer a escola como lócus da formação continuada e dos professores como intelectuais, construtores de saberes, não apenas como meros executores de atividades de ensino; d) defender a educação e a gestão democrática das escolas e recusar a padronização do trabalho docente; e) fortalecer os estudos sobre “gestão escolar” e “inclusão” nos currículos dos cursos superiores de licenciatura; f) despertar para o adoecimento docente e, também, da juventude, manifestado em casos crescentes de depressão, síndrome de burnout, suicídio, dentre outros; g) reivindicar a obrigatoriedade de psicólogo escolar nas escolas; h) demandar por cursos de pós-graduação lato sensu com a temática da inclusão.

Em especial, no evento de 2021, as questões giraram em torno do momento vivenciado na pandemia e no ensino remoto: a) reorganização das Instituições formadoras e mantenedoras para dar suporte para escolas, estudantes e família para o Ensino Remoto; b) necessidade de investimento em formação e equipamentos para o trabalho remoto; c) ações e reflexões sobre as mediações pedagógicas construídas e reconstruídas permanentemente; d) busca por metodologias que coloquem o/a estudante como protagonista; e) parceria com as famílias, intensificada no ensino remoto; f) utilização de recursos tecnológicos como potencializadores dos processos de ensino e de aprendizagem; g) possibilidades de aproximação dos estudantes, das escolas e comunidades, por meio da realização de projetos; h) demanda por formação continuada; i) necessidade de valorização do professor, da escola e da atividade docente; j)

¹ As Carta Abertas podem ser acessadas na íntegra na página institucional do FIESEB: <https://wp.ufpel.edu.br/forumdeintegracao/documentos/>

intensificação do trabalho docente; l) preocupação com o fato da tecnologia não estar acessível a todos/as; m) dificuldade de atingir todos/as os/as estudantes; n) preocupação com a exclusão digital, evasão escolar e com o aprofundamento das desigualdades sociais; o) preocupação com o retorno das atividades com o ensino híbrido, com as questões emocionais e pedagógicas.

As cartas abertas têm se constituído em documentos balizares na organização política e pedagógica das instituições de educação, pois refletem as experiências vividas pelos diversos sujeitos envolvidos nas discussões promovidas pelo FIESEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões empreendidas no âmbito do FIESEB, vem sendo apontada a necessidade de ampliar o escopo de ação do Fórum junto às escolas de educação básica. Sendo assim, nas reuniões da comissão do Fórum houve o destaque de duas ações centrais: a) divulgar o Fórum junto às escolas; b) convidar mais escolas a participarem de espaços de diálogo, tornando o Fórum um espaço ampliado.

Para tanto, a comissão está organizando o FIESEB itinerante que, a partir do mapeamento dos contatos das escolas do Capão do Leão/RS e de Pelotas/RS, fará o agendamento de reuniões, ao longo do segundo semestre de 2022 e primeiro de 2023, no ambiente escolar para apresentar o Fórum, seus princípios, seu histórico, e objetivos, e, assim, convidá-las a participar desse espaço.

Juntamente com essa apresentação, será disponibilizado um formulário do *Google Forms* com questões que possibilitem ao Fórum: [a] conhecer como cada uma das escolas tem se articulado com as instituições formadoras, principalmente através dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, como também através dos estágios curriculares; e [b] permitir às escolas indicarem suas demandas de discussões e de formação, e assim, ampliar o diálogo tendo as necessidades de cada instituição como ponto de partida para novas ações.

A identificação das interlocuções existentes e das demandas de formação das escolas torna-se fundamental para a proposição de novas ações que emergem do diálogo entre os sujeitos envolvidos nos processos escolares a partir de suas realidades concretas, como destaca freire (1979) e para efetivar um “lugar novo” entre universidade e escolas, como apontado por NÓVOA (2017).

É nessa perspectiva que o FIESEB vem atuando e impactando nas relações e é nesse contexto que o Fórum, através de suas representações, vem pensando a efetivação do diálogo com cada uma das escolas que compõem a rede municipal e estadual dos municípios do Capão do Leão e de Pelotas, nas suas especificidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETROCESSOS E RESISTÊNCIA PROPOSITIVA. Dossiê: Políticas docentes na atualidade. Textura - Revista de Educação e Letras. Canoas/RS, v. 24, n. 59, p.55-77, jul./set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

UFPEL. COCEPE. **Política Institucional da Universidade Federal de Pelotas.** Resolução n. 25 de 14 de setembro de 2017.

ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DA OBESIDADE NO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO QUÍMICA, BIOLÓGICA E GEOMÉTRICA

Anatalia Kutianski Gonzalez¹, Barbra Candice Southern¹, Elizabeth Teixeira de Souza¹

RESUMO

A metodologia empregada no ensino de Biologia, Química e Desenho Geométrico na educação básica, ainda tem apresentado características muito semelhantes à tradicional, pois tem se caracterizado por uma abordagem estritamente teórica, dando um grande enfoque para memorização de fórmulas e conceitos. O conhecimento é passado de forma “estranque”, como se o mundo em que vivêssemos fosse estático e isso gera uma repulsa por parte do educando. De uma forma geral os jovens do ensino médio não veem muita relação dessas disciplinas com suas vidas, nem com a sociedade, o que faz com que busquemos novas alternativas capazes de evidenciar que o conhecimento formal, ensinado nas escolas, deve ser um meio de interpretar o mundo e de viabilizar a intervenção por parte do educando, na sociedade em que vive, de forma ativa e consciente, além de desenvolver capacidades como interpretação e análise de dados, argumentação, avaliação e tomadas de decisões. Esse trabalho traz como proposta a abordagem por projetos do tema obesidade, incluindo as disciplinas de Biologia, Química e Desenho Geométrico.

Palavras-chave: obesidade, Stevia, abordagem por projetos, projeção geométrica.

A BIOLOGIA PRESENTE NO TEMA OBESIDADE

A obesidade é hoje um dos maiores problemas de saúde pública mundial podendo ser gerada por fatores genéticos, hormonais, nutricionais e ambientais, ou seja, é uma doença multifatorial. Enfermidades associadas à obesidade que podem estar presentes independentemente da idade são: doenças cardiovasculares, dislipidemia, esteatose hepática, aumento do estresse oxidativo, resistência à insulina e leptina. Sabe-se que a modificação do aporte nutricional em um momento crítico do desenvolvimento (janela crítica) pode levar à uma (re) programação metabólica com consequências fisiopatológicas na vida adulta (HABBOUT et al., 2013).

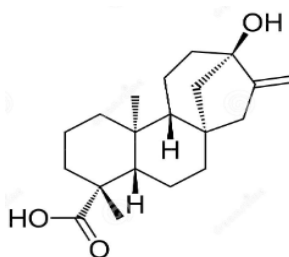
Desta maneira, no ensino básico, diversos conteúdos curriculares podem ser abordados no ensino fundamental e médio envolvendo citologia, histologia, fisiologia humana e vegetal na teoria e através das aulas práticas.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ

A QUÍMICA COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA ABORDAGEM DO TEMA OBESIDADE

A química pode auxiliar muito no aprofundamento da discussão do tema obesidade, pois é possível abordar os componentes nutricionais de uma refeição saudável (carboidratos, proteínas, lipídios, hortaliças e legumes) apresentando as fórmulas e funções químicas de cada um e a reação que ocorre em nosso corpo quando ingerimos muito carboidrato (se transforma em açúcar), ressaltando que para queima de gordura precisamos também de baixos níveis de insulina, além de baixos níveis de cortisol (hormônio relacionado ao estresse). Pode-se também abordar o uso de adoçantes saudáveis, como o stevia, na substituição do açúcar refinado. Nesse universo amplo, é possível abordar os mais diversos temas da química como: tipos de fórmulas, funções orgânicas e inorgânicas, reações orgânicas, ligações interatômicas, solubilidade, entre outros e evidenciar ao educando a função da química para se ter uma alimentação saudável.

Figura 1-Fórmula estrutural (bastão) do adoçante stevia.



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/stevia-cristal.htm>.

O DESENHO GEOMÉTRICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA ABORDAGEM DA OBESIDADE

O Desenho Geométrico pode ser considerado como a linguagem gráfica. Ele está presente nos mais diversos conteúdos de modo que contribua para uma aprendizagem mais significativa do que apenas abordagens dos conceitos geométricos. Estes últimos são e podem ser utilizados das mais diversas formas, seja abordando os conceitos da geometria plana ou tridimensional.

Para o entendimento da imagem formada pela fórmula química da Stevia (elemento utilizado neste artigo para a compreensão do tema da obesidade), temos o exemplo de entes geométricos planos, representados na figura X abaixo:

A partir desta imagem, é possível que o aluno identifique as formas geométricas planas: hexágonos regulares; octógono regular; retas paralelas e triângulos.

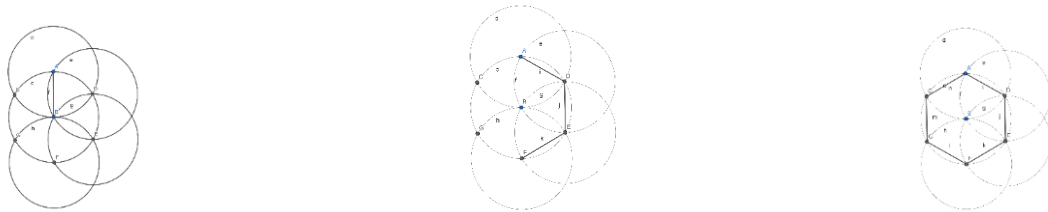
Sendo assim, o estudante pode reproduzir a imagem da maneira tradicional de construção com o instrumental de desenho (par de esquadros e compasso) ou de programa gratuito para ensino de desenho chamado GEOGEBRA, como demonstrado na figura 2 abaixo.

Figura 2 -Reprodução da primeira parte da imagem feito no GEOGEBRA



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 3 -A partir de um raio, inicia-se a construção do primeiro círculo que irá ser dividido em 6 partes iguais, formando um hexágono (a sequência do carbono)

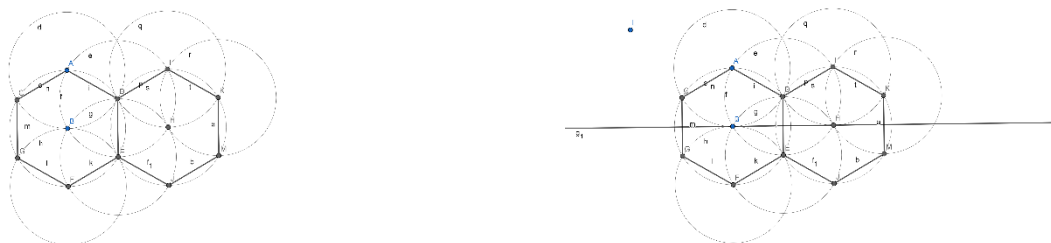


Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 4 -Construção do primeiro hexágono regular a partir do raio ou lado



Figura 5 -início da construção do segundo hexágono regular formador da outra sequência de carbonos



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 6 -Início do traçado para desenvolvimento da sequência de carbonos formada por um octógono regular.



Figura 7 - Traçados para encontrar o lado correspondente ao octógono regular.

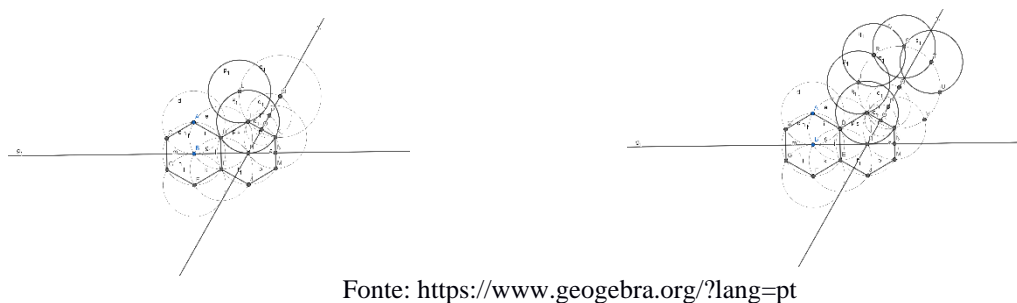


Figura 8 – Finalização do traçado para construção do octógono regular, figura geométrica correspondente a nova sequência de carbonos

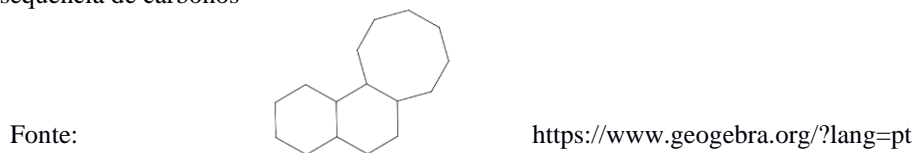
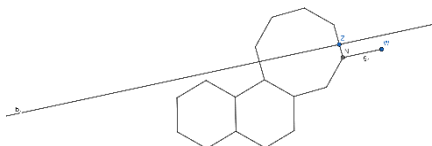
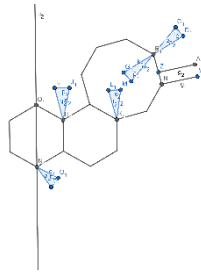


Figura 9 - Primeira parte finalizada sem os traçados auxiliares da construção



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 10 - Construção das retas paralelas correspondentes às ligações covalentes do tipo simples



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

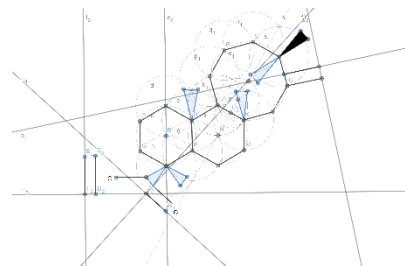
Figura 11 - Construção dos triângulos isósceles correspondentes às ligações do tipo dupla



Fonte:

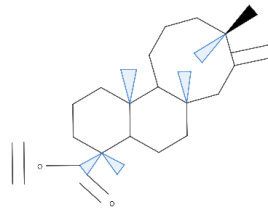
<https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 12 - Continuação da sequência da construção de triângulos para composição da molécula de Stevia



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

Figura 13 - Forma final da molécula de Stevia sem o traçado auxiliar de construção.



Fonte: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>

O NOVO ENSINO MÉDIO, A ABORDAGEM POR PROJETOS E O TEMA OBESIDADE

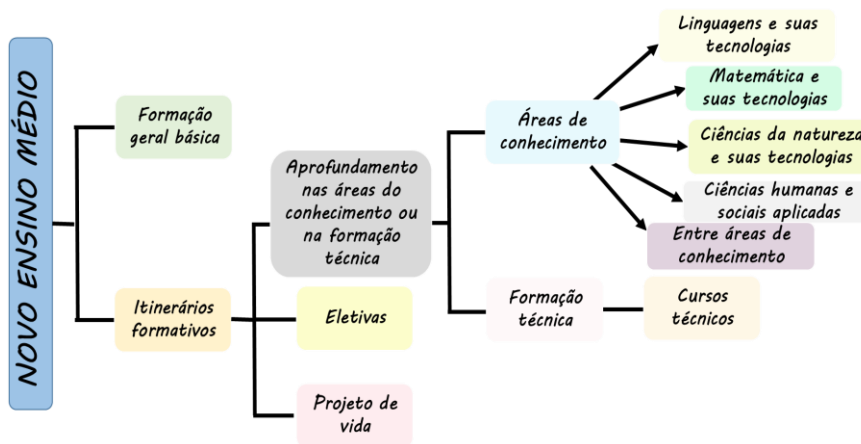
Ultimamente muito se fala no novo ensino médio (figura 1) composto por Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos e quando se fala desse assunto não se pode deixar de lado as definições trazidas pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM) em seu artigo 6º, III e IV:

III – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

IV – unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, PROJETOS, entre outras formas de oferta.

É possível observar que a abordagem de projetos aparece como uma das opções das unidades curriculares, que fazem parte da composição dos itinerários formativos, que podem ser elementos de aprofundamento nas áreas do conhecimento que neste presente trabalho serão: Biologia, química e desenho geométrico.

Figura 14 – Esquema do formato do novo ensino médio



Fonte: <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo>.

Na lei 13.415/17 que trata sobre o novo ensino médio traz no art.:2º§ 7º, a seguinte informação:

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Fica evidente a importância do uso de projetos no novo ensino médio, inclusive no art.3º§ 8º da lei 13.415/17 os projetos são elencados como uma das formas de avaliação processual e formativa.

Outro documento importante quando se fala em novo ensino médio é a BNCC e nela aparece a obesidade na unidade temática vida e evolução, dentro dos objetos de conhecimento: Nutrição do organismo hábitos alimentares, integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório, mais especificamente como habilidade EF05CI09 (Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.)). Além disso, o tema obesidade está ligado diretamente ao tema integrador, saúde, presente em várias obras do PNLD 2021.

Diante do exposto fica evidente a importância da abordagem por projetos vinculada ao tema obesidade, como situação problema, incentivando a autonomia e o protagonismo juvenil (também presente nas obras do PNLD 2021 como um tema integrador) dos estudantes da educação básica.

METODOLOGIA PROPOSTA

A abordagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia ativa em que o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, em que os temas constam no currículo e na maioria das vezes são interdisciplinares. A ideia é que inicialmente a situação problema cause curiosidade no aluno, então a partir disso ele buscará construir seu próprio conhecimento atuando como protagonista do processo de aprendizagem (SOLOMON, 2003). Os projetos culminam nas ações que os estudantes vão propor diante do problema listado, pode ser: uma exposição fotográfica, um cordel, poesia, blog na internet, canal no youtube com vídeos que os alunos criaram, perfil no Instagram, peça de teatro, entrevistas com pessoas para saber sobre essa realidade, artigos, resenhas, produção de e-books, entre outros (BENDER, 2014).

Segundo Krajcik e colaboradores (1994), a ABP deve ser desenvolvida seguindo cinco etapas principais:

1) Elaboração de uma questão norteadora; 2) Exploração da questão norteadora pelos educandos; 3) Discentes, docentes e a comunidade escolar se envolvem em atividades colaborativas para encontrar soluções para questão norteadora; 4) Estudantes são estimulados a conhecer e usar novas tecnologias; 5) Os educandos devem criar um conjunto de dados ou produtos que responda a questão norteadora

É importante ressaltar que ao longo dessas etapas, o professor exerce o papel de facilitador, ou seja, ele auxiliará na delimitação da questão norteadora; guiará os grupos de estudantes ao longo da exploração dela, sem trazer respostas prontas, estimulando-os a buscá-las por si mesmos, o professor ainda estimulará que interajam uns com os outros, favorecendo o trabalho colaborativo e a comunicação (KRAJCIK; BRUMENFELD, 2014).

Diante do exposto é possível identificar algumas vantagens da ABP: integração curricular, a aprendizagem contextualizada, um ensino muito mais estimulante, o desenvolvimento do protagonismo juvenil, desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que estão previstas na BNCC para todos os estudantes de qualquer série. É importante ressaltar que a duração do projeto pode ser de uma semana, 1 mês, um bimestre, um trimestre ou até mesmo anual, desde que tenha cada etapa muito bem definida e ao final os alunos gerem um produto final, que é a materialização das etapas do projeto.

O tema obesidade se encaixa bem como uma situação problema, ou seja, como uma questão norteadora, além de estar presente na BNCC e no PNLD 2021 no tema integrador, alimentação saudável.

CONCLUSÃO

Diante do exposto pode se constatar que em vários documentos que regem a educação em nosso país aparece o tema obesidade seja no ensino fundamental ou no ensino médio, principalmente dentro do tema transversal saúde e bem-estar, por isso a abordagem por projetos mostra-se muito eficiente para trabalhar tal tema unindo as disciplinas de biologia, desenho geométrico e química, já que a obesidade se apresenta como uma problemática a ser discutida e analisada sob diferentes ângulos.

REFERÊNCIAS

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos, educação diferenciada para para o século XXI; 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
> Acesso em 17/09/22..

BRASIL. Lei do novo ensino médio, lei 13.415/17. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 16/09/2022.

CARVALHO, A. M. P; Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação, **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, 18,3, 765-794, 2018.

CARVALHO, B. Desenho geométrico. Ao livre técnico S/A. Rio de Janeiro, 1982.

CIPOLLA, L.E.; Aprendizagem baseada em projetos: A educação diferenciada para o século XXI. **Administração: Ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, 17, 3, 567-587, set out nov dez, 2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução número 3 de 21 de novembro de 2018.

FILHO, O. F.; VIEIRA, I.C.; GOUVEIA, S.T.; CALAFATTI, S.A.; Adoçantes artificiais. **Química nova**, 19, 3, 248-260, fevereiro, 1996.

GEOGEBRA, Disponível em <<https://www.geogebra.org/?lang=pt>> acesso em 18/09/22.

HABBOU A, GUENANCIA C, LORIN J, RIGAL E, FASSOT C, ROCHETTE L, VERGELY C. Postnatal overfeeding causes early shifts in gene expression in the heart and long-term alterations in cardiometabolic and oxidative parameters. PLoS one., v.8, n.2, p.e56981.2013.

JUNIOR, M.I. Desenho geométrico. 17º Ed. vol 1,2,3,4. Editora ática. Rio de Janeiro, 2000.

KRAJCIK JS, BRUMENFELD PC, MARX RW, SOLOWAY E. A collaborative model for helping middle grade teachers learn project-based instruction. **The Elementary School Journal**. 94(5), 483-497, 1994.

SOLOMON G. Project-Based Learning: a Primer. Disponível em:
<https://free.openeaclass.org/modules/document/file.php/ENG155/Projects%20online/PBL-Primer-www_techlearning_com.pdf>. 2003. Acesso em: 16 set. 2022.

Site brasil escola: <<https://brasilecola.uol.com.br/quimica/stevia-cristal.htm>> acesso em 16/09/2022.

Site novo ensino médio: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo>> acesso em 16/09/2022.

BNC-FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: RETROCESSOS E SUBORDINAÇÃO À BNCC

Anderson Plattini do Nascimento Eickhoff¹, Carla Busato Zandavalli²

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar as consequências, avanços e limites da proposição da BNC-Formação, em face ao currículo da formação de professores de Química de um curso ofertado no interior do estado de Mato Grosso pelo IFMT, à luz da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, foi desenvolvido o estudo de abordagem qualitativa, com análise documental. Os resultados indicam retrocessos em relação ao currículo orientado pelas DCNs de 2015 para a formação de professores de 2015. Isso porque a Resolução CNE/CP 02/2019 postula a formação docente como um instrumento para possibilitar profissionais multiplicadores do receituário de outra política implementada por esses governos: a BNCC. O curso será fortemente impactado em relação ao redimensionamento da carga horária, bem como na reformulação e na redistribuição dos conteúdos e componentes curriculares de seu currículo, pois o foco central será o desenvolvimento de competências para aplicar a BNCC na educação básica.

Palavras-chave: políticas curriculares, BNCC, BNC-formação, licenciatura em Química.

INTRODUÇÃO

Antes da aprovação e a necessária adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, conforme a Resolução CNE/CP n° 02 de 20 de dezembro de 2019, conhecida como BNC-Formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para esses cursos eram as prescritas na Resolução CNE/CP n° 02, de 1 de julho de 2015 (DCNs-2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, aprovadas em 2015³, ficaram conhecidas como um importante avanço no campo do currículo por transcender o faticamento das políticas e dar organicidade entre as ações do Estado brasileiro em relação à formação de professores, e por terem sido produzidas por profissionais eminentemente pertencentes ao magistério e amplamente divulgadas e discutidas (GONÇALVES, 2020).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT/Sorriso); doutorando PPEC/UFMS

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); docente do PPEC/UFMS

³ Por meio da Resolução CNE/CP n° 2, de 1 de julho de 2015, que “Define as 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.

No momento em que muitas instituições de Educação Superior estavam ainda no processo de implementação das DCNs-2015, é aprovada a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Tal documento é produzido na esteira do aparato legal criado pelos governos neoliberais que assumiram o poder a partir de 2016 (FICHTER-FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021; GONÇALVES, 2020).

É fundamental a compreensão de que a formação de professores não é só a única política orientada pelo texto da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também é uma das dimensões de controle que inclui: as avaliações de desempenho de estudantes e professores; o Programa Nacional do Livro Didático; e o financiamento da educação pública; entre outras políticas para a educação básica (SILVA, 2020; OLIVEIRA, 2018).

Diferentemente DCNs anteriores (BRASIL, 2015) que traziam consigo, além dos debates e contribuições para sua construção, a organicidade junto às demais políticas e programas educacionais, a BNC-Formação propõe o reducionismo para a formação inicial de professores, tornando seus egressos aptos para o ensino do que é prescrito nas competências enunciadas no texto da BNCC (FICHTER-FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021).

Ainda na perspectiva do abandono de políticas construídas a partir da participação de diversos segmentos da sociedade, como as DCNs de 2015, a BNC-Formação traz como elemento central o que Silva (2020, p.104) chama de “direção ideológica”, visto que o texto como apresentado propõe a formação docente como “formar professores para ensinar a BNCC” (SILVA, 2020, p. 104).

Para a concepção do reformismo educacional proposta pelo aparato legal adotado pelos governos neoliberais, em curso a partir de 2016, a educação teve de ser padronizada na perspectiva do controle e medições via mecanismos de avaliação em larga escala. Essa educação visa preparar o estudante para as demandas de trabalho oriundas do sistema econômico vigente, ou seja, produção e reprodução do capital (GIARETA, 2021).

Assim, tendo em vista a concepção de Estado como mediador das demandas do capital, neste estudo se entende como meio de resistência a proposição do Estado integral de Antônio Gramsci (1891-1937). Para Gramsci (2007), o Estado articula a sociedade política, definida como Estado Estrito ou Estado de Coerção que, por meio da burocracia dos poderes e da força

(polícias, forças armadas etc.), garante à manutenção dos interesses das classes dominantes, e; a Sociedade Civil, organizada em partidos políticos (ideológicos e não fisiológicos), sindicatos, igrejas, imprensa e toda ordem de associações que montam e difundem ideologias.

Dessa maneira, o Estado burocrático, por meio de suas políticas, pode agir para a manutenção do *status quo* social e favorecer as classes dominantes em detrimento dos trabalhadores. Esse favorecimento – a manutenção da sociedade em classes sociais – tem, entre outros fundamentos, impossibilitar o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado por parte das classes trabalhadoras, restringindo sua educação ao saber ler, escrever e contar – sendo resiliente frente aos problemas sociais, como enunciam as competências gerais da BNCC (SAVIANI, 2011).

A formação inicial de professores, como proposto pela BNC-Formação, espelha-se na reprodução do que é prescrito no texto da BNCC. As chamadas Competências Gerais, presentes nos dois textos, apenas adequam a linguagem para indicar o público a que se destinam –BNCC aos estudantes e a BNC-Formação aos professores. Desse modo, há a tentativa de manter a desigualdade socioeconômica, pois para o trabalhador é importante apenas ler, escrever, contar e conhecer elementos rudimentares das ciências. Sobre isso, Ramos (2006) já indicava o comportamento do capital em relação à educação do trabalhador, enunciando que

[...] a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse poucos direitos (RAMOS, 2006, p. 31).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), oferta o curso de licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química¹ no *campus* Confresa e é autorizado pelo Ministério da Educação desde 2015. O curso ainda não adequou seu currículo e, por isso, tem a necessidade de atender às alterações prescritas pela BNC-Formação, com prazo ampliado até o final de 2023².

O objetivo do estudo em tela foi o de analisar as alterações necessárias para atendimento das proposições da BNC-Formação e seus desdobramentos curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica, por meio de um estudo documental, observando as orientações de Lüdke e

¹ Trata-se de um curso de Licenciatura em Química que optou por não alterar seu nome em função da reformulação ocorrida no ano de 2014 em virtude do processo de reconhecimento do curso (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2019).

² Essa deliberação consta no Parecer CNE/CP n° 22 de 09 de agosto de 2022.

André (2005). Para tanto, foram tomados, como *corpus* do trabalho, os seguintes documentos: a) Resolução IFMT/CONSUP nº 041, de 19 de abril de 2016; b) Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015; c) Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do IFMT do *campus* Confresa oferta 20 vagas para ingresso uma única vez ao ano. Trata-se de um curso noturno, presencial, com matrícula semestral e duração prevista para oito semestres em um total de 3.212 horas de duração (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2019).

O curso, objeto deste estudo, iniciou suas atividades no ano de 2010 junto ao início do funcionamento do *campus* na cidade de Confresa e teve sua primeira alteração curricular no ano de 2014. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) indica a incorporação das palavras “competências” e “habilidades” advindas do conjunto de DCNs do início dos anos 2000 (Resolução CNE/CES nº 08 de 11 de março de 2002, que instituiu as DCNs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química, bem como a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, para a formação de professores da educação básica) em um sentido distinto da noção neotecnicista e reprodutivista encontrados na BNCC e na BNC-Formação. Sobre essas habilidades, o texto indica que a formação do professor irá possibilitá-lo a atuar como

[...] profissional da educação voltado para os avanços científicos e tecnológicos e os interesses da sociedade como parâmetros para a construção da cidadania. Além desses, dele também se exigirá o domínio de abordagens científicas sobre o conhecimento produzido na área e a capacidade de apropriação e construção de conhecimentos científicos e tecnológicos e práticas interdisciplinares. Do Licenciado em Ciências com habilitação em Química espera-se uma formação generalista em Ciências e uma formação abrangente e consistente (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO, 2019, p. 14).

No que se refere à pesquisa, o curso propõe o compartilhamento de experiências em diversos momentos da formação em eventos e fundamentalmente na pesquisa acerca do ensino de química com programas de iniciação científica e iniciação à docência. Sobre a extensão, propõe-se forte ligação entre as redes estadual e municipal com o IFMT, por meio de articulação de estágios não curriculares, seminários, fóruns e minicursos junto a estudantes das redes de educação básica, além de instrumentos próprios de produção e de divulgação de conteúdos acadêmicos e científicos.

A Tabela 1 apresenta a organização curricular do Curso, por meio dos Núcleos de formação:

Tabela 1 – Núcleos de formação dos componentes curriculares e carga horária.

Núcleo de formação	Carga horária total (horas)
Formação básica	816
Formação específica	782
Formação pedagógica	306
Formação específico-pedagógica	340
Formação em componentes optativos	68
Estágio curricular supervisionado	400
Trabalho de conclusão de Curso	160
Atividades Acadêmicas e científico culturais	200
Seminários de integração de conteúdos	140
Carga horária total	3212

Fonte: Instituto Federal de Mato Grosso (2019).

Nota: Tabela elaborada pelos autores.

Os componentes curriculares nomeados como “formação básica” compreendem um total de 816 horas e, segundo o PPC, recebem aquele nome por contemplar também os estudantes das licenciaturas em Física e em Biologia daquela unidade. Nesse conjunto, incluem-se disciplinas das áreas de matemática, biologia, química, física, linguagem e de metodologia científica, todas elas previstas nas Resolução CNE/CES n° 08 de 11 de março de 2002. Já os componentes reunidos como “formação específica” são compostos por conteúdos que subsidiam os conhecimentos técnicos próprios da área de formação, abrangendo as diversas subáreas da química, como química analítica, orgânica, inorgânica, bioquímica e físico-química.

O conjunto de componentes curriculares que subsidiam a formação pedagógica estão elencados como “formação pedagógica” e “formação específico-pedagógica”. No primeiro conjunto, agrupam-se os conteúdos de caráter pedagógico, como a didática, políticas e psicologias. No segundo conjunto, agrupam-se as práticas integradas como filosofia e história da ciência e ciência, tecnologia e sociedade, além das metodologias e instrumentação de ensino das ciências e da química.

O conjunto de disciplinas optativas identificadas como “formação em componentes optativos” está distribuído em diversos componentes curriculares, mas quase a totalidade de caráter do grupo “formação específica” como por exemplo, as disciplinas de química de alimentos e produtos químicos de uso domiciliar. O estágio curricular segue a recomendação de 400 horas, conforme a Resolução CNE/CP n° 2/2002 e é iniciado a partir do 5° semestre do curso com a obrigatoriedade de apresentação de relatórios parciais e finais.

O núcleo de “trabalho de conclusão de curso” articula-se com o “seminário de integração de conteúdos” e destina-se a fomentar a pesquisa. O professor em formação inicial é estimulado a apresentar trabalhos após o término de cada um dos semestres. O trabalho

apresentado já no fim do primeiro semestre pode ser construído e incrementado no decorrer do curso, podendo se tornar o trabalho de pesquisa que dará origem ao TCC. Como descrito no PPC, ao término de cada semestre, os estudantes apresentam seu trabalho e participam da exposição de resultados, junto a professores e estudantes das outras duas licenciaturas da unidade (Física e Biologia).

Por fim, o núcleo “Atividades acadêmicas, científicas e culturais” é a parte do currículo que possibilita a participação do estudante na composição do seu currículo de formação inicial. O PPC indica uma gama muito grande de possibilidades de alcançar a carga-horária destinada a esse núcleo. O estudante pode agregar diversas atividades, possibilitando uma característica bastante particular ao currículo do curso para cada um dos egressos do curso.

Há uma indicação de integração curricular entre todos os cursos superiores daquela unidade, sendo as licenciaturas em Química, em Física, em Biologia e do bacharelado em Agronomia. Todavia, a proximidade entre os componentes curriculares se concentra, fundamentalmente, nas disciplinas do núcleo de formação básica - áreas de matemática, linguagens, informática e metodologia científica.

O CURRÍCULO CONFORME BNC-FORMAÇÃO

Para além das modificações dos conteúdos presentes nas ementas dos componentes curriculares, uma vez que a BNC-Formação funciona como um receituário de ensino com a finalidade de transmitir conhecimentos enumerados pela BNCC, haverá a necessidade de que o curso de Química do IFMT no *campus* Confresa se adeque em relação também à distribuição da carga horária.

A BNC-Formação substitui, conforme Gonçalves (2020), a concepção de um currículo amplo e diverso na formação do professor, fornecendo valores que subsidiam a ação do futuro professor contribuindo para “[...] a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (GONÇALVES, 2020, p. 128), para a simples prescrição de conhecimentos específicos da área mais os saberes didáticos como “[...] âncora advinda do domínio das competências previstas na BNCC, e do domínio de conhecimentos específicos da área de atuação do docente, mais os saberes didático” (GONÇALVES, 2020, p. 128). Sobre a distribuição da carga horária, a BNC-Formação descreve em seu artigo 11, que deve abranger

Art. 11. [...]

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6)

Nesse sentido, grande parte das discussões acerca da carga horária dividida conforme a BNC-Formação se dá no âmbito de como seu texto é taxativo ao destinar 1600 horas para a formação em conteúdos específicos da área de formação, ou seja, reduz a carga horária prevista nas DCNs-2015, que contam com 2200 horas para conhecimentos específicos da área e de conhecimentos pedagógicos, possibilitando inclusive seu trabalho de forma interdisciplinar, ou seja, não engessado. Dessa maneira, de acordo com a BNC-Formação, nas 1600 horas devem ser incluídos, conforme parágrafo 5º do Art. 13: “[...] conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (BRASIL, 2019, p. 9)

Ainda acerca da carga horária, a BNC-Formação destina 800 horas para conhecimentos a “[...] partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes” (BRASIL, 2019, p. 6). Sobre as dimensões, o texto descreve como “[...] conhecimento, prática e engajamento profissionais” (BRASIL, 2019, p. 6) destacando-as como “[...] organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2019, p. 6).

As demais 800 horas de formação são destinadas à prática pedagógica, sendo 400 horas de formação em estágio curricular e outras 400 horas articuladas “[...] ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (BRASIL, 2019, p. 9), e que, em uma leitura rápida, pode passar despercebida a indicação de como agir nesta carga horária. O conjunto de parágrafos do artigo 14 da BNC-Formação deixa evidente sua intencionalidade na carga-horária para a prática pedagógica, restringindo a formação em ambiente de trabalho em “planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo”. Sendo assim, o professor em formação deverá ser alguém que apenas saiba o conteúdo da área, planeje o ensino e avalie. O trabalho docente acaba por ser

pormenorizado a duas funções – partindo do princípio de que o conhecimento da área é intrínseco ao profissional –, planejar e avaliar.

Ainda sobre a destinação das 400 horas dentro do grupo III da BNCC, Marques *et al.* (2021) destacam que, ao substituir práticas *como* componente curricular por prática *dos* componentes curriculares, ocorre a possibilidade da compreensão como mais um campo de aplicação do que da reflexão da teoria e da prática, relegando essa carga horária ao ensino instrumental em detrimento da *práxis*.

Sobre a BNC-Formação na esteira das reformas dos governos que representam a lógica no neoliberalismo, Araújo, Brzezinski e Sá (2022) destacam que os documentos que subsidiaram e deram origem às novas diretrizes para formação de professores são

[...] documentos, recheados de chavões e termos do senso comum, rompem com a concepção de docência e de formação construída historicamente pelos movimentos sociais e pasteurizam as relações entre docência e gestão, pois são caracterizados pelo espírito de competitividade, flexibilidade e empregabilidade. Representam o retorno à Pedagogia das Competências, neo-tecnicista e pragmatista, hegemônica na década de 1990 e que vinha sendo superada nos anos 2000 (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2022, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É marcante o discurso de ruptura das políticas de formação de professores em relação à substituição das DCNs-2015 pela BNC-Formação. Enquanto pesquisadores defendem o avanço conquistado com o documento das DCNs-2015, é muito presente o discurso de que a Resolução CNE/CP n° 02/2019 acaba por esvaziar o sentido da profissão, ao ponto de que se projeta como um manual para formar professores capazes de traduzir o receituário da BNCC.

Dentre as rupturas observadas e a necessidade de adequações do PPC do curso de Química do IFMT no *campus* Confresa, a BNC-Formação retira a necessidade da diversificação do currículo em livre escolha. Dessa maneira, no curso deve deixar de constar as 200 horas destinadas às atividades acadêmicas, científicas e culturais.

No que se refere às práticas como componentes curriculares, elas devem ter sua carga horária enquadrada como do Grupo III, juntamente às 400 horas de estágio curricular supervisionado. Como é apresentada no PPC, de forma articula teoria e a prática demanda 514 horas, sendo 374 em componentes curriculares e 140 nos SIC. Em uma outra interpretação e no caso de reformulação, as práticas como (dos) componentes curriculares, podem deixar de ter a lógica de favorecer a *práxis* em detrimento da instrumentalização.

O curso demanda 2132 horas para os conteúdos que a BNC-Formação indicam como formadores dos Grupos I e II. As ementas deverão ser revistas para enquadramento de 800 horas para o Grupo I e articular os conhecimentos específicos e pedagógicos do Grupo II. É importante ressaltar que deve ser observada a Resolução CNE/CES 08/2002, em relação à formação pessoal e ao ensino de química, desprestigiados no texto da BNC-Formação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Formação de professores: entre conquistas e retrocessos, construindo resistências nos movimentos sociais de educadores. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa (Orgs.). **Formação de professores: Embates e Lutas por uma Formação da/na Práxis Pedagógica**. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p.27-43.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 02 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 26 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 22 dez. 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 43-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, 2021.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, 2021.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 123-141.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Volume 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura em Ciências da Natureza – Química. Confresa: IFMT, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes; ORENGO, Gilberto; MÜLLER, Maykon Gonçalves; BUSS, Cristiano da Silva; SILVA, Marcos André Betempz Vaz da. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos? **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 637-649, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p.55-59.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos - Reformas educacionais**: avanço ou precarização da educação pública. v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi realizado com apoio da UFMS e do IFMT e fomento do CNPq.

AS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM ESTUDANTE SURDO NA PANDEMIA

Anderson Francisco Vitorino¹, Flávia Diniz Roldão², Ricardo Antunes de Sá³

RESUMO

Tendo como principal problemática o uso da Libras (Língua brasileira de sinais) nas salas de aulas virtuais. O artigo visa analisar as discussões a respeito dos desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a pandemia do covid-19. A discussão surge do questionamento de como está sendo utilizado o ensino e colaboração educacional, pois, esse complemento de estudo está sendo utilizado no cotidiano de cada estudante com deficiência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo. A temática do AEE, tem como referencial teórico fontes de estudiosos tais como: Oliveira (2010), Damázio (2007), Santos (2005) entre outros.

Palavras-chaves: Aulas Remotas, atendimento educacional especializado, estudante surdo, libras, pensamento complexo.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ESTUDANTE SURDO EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ensino à distância surgiu no Brasil por volta do século XX, e isso, envolve quaisquer mediações didático-pedagógicas, podendo ser por meio de livros e apostilas de instrução programada, da televisão, do rádio, ou qualquer outra forma por meio da qual o conhecimento possa ser construído. Com a chegada da internet em 1990, essa modalidade vem crescendo consideravelmente, desde cursos de curta duração, cursos técnicos, até cursos de graduação. Na última década o EAD (Ensino à Distância), ganhou importantes contribuições para o seu crescimento educacional. De acordo com Bertolin (2021):

Um entendimento plausível de educação a distância relaciona-se ao processo educacional no qual os estudantes e os professores não estão numa mesma sala de aula, encontram-se a alguma distância e podem ou não se comunicar em “tempo real”, sendo que a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. (BERTOLIN, 2021, p. 7).

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR) / Universidade Federal de Alagoas (UFAL),

² Unibrasil; Universidade Federal do Paraná (UFPR),

³ Universidade Federal do Paraná (UFPR),

A EAD ampliou o acesso à formação e educação em determinadas regiões do país. Todavia, com o surgimento e proliferação em escala mundial provocada pela COVID-19, todos os setores sociais passaram por modificações significativas para conter o avanço da pandemia, e com o sistema educacional não foi diferente. Conforme as orientações das autoridades da Organização mundial da Saúde (OMS, 2020), a alternativa de isolamento social foi uma das medidas adotadas dentro desse contexto, e as aulas presenciais de escolas e faculdades públicas e particulares foram suspensas.

Diante de tal situação, o planejamento do ensino remoto promovido por recursos digitais apresentou-se como uma alternativa dinâmica para auxiliar na continuidade do processo de ensino. Essa comunicação trata-se de uma breve análise da inserção do ensino remoto para pessoas com deficiência, nesse caso, estudantes surdos.

ACESSIBILIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE SURDO

O atendimento educacional especializado surge com o intuito de complementar o ensino dos estudantes que têm alguma deficiência, para que estes possam interagir e ter um melhor aproveitamento dentro da sala de aula. Os profissionais dessa área, tem como ponto principal trabalhar em conjunto com o professor de sala para que este aluno que necessita de auxílio possa fazer parte integrando-se à turma, eliminando possíveis prejuízos que a exclusão poderia acarretar em sua subjetividade e assim, trazendo impactos em sua aprendizagem.

Santos (2019) dialogando com diferentes autores vai apontar que o Programa de Atendimento Educacional Especializado é uma forma do estado buscar interferir na educação de maneira a criar políticas públicas para auxiliar alunos com deficiência a uma melhor aprendizagem, eliminando barreiras e considerando necessidades específicas dos estudantes com necessidades especiais.

Visando a questão do aluno surdo dentro do programa AEE, não basta haver um profissional com conhecimento em Libras (Língua brasileira de sinais). Segundo Damázio (2007) os estudantes surdos necessitam de ambientes educacionais que estimulem e desafiem o pensamento, e onde possam ser exploradas as capacidades intelectuais desses estudantes, desde que seja utilizada a língua de instrução.

É necessário que o profissional de AEE busque sempre adequar suas metodologias às necessidades individuais de cada aluno. É importante também que participe de formação continuada, participe de cursos que podem ser ofertados pelas escolas ou conferências em outros ambientes que contribuam para sua prática pedagógica. Além disso, é preciso estar atento se a escola possui estrutura e equipamentos adequados para receber estudante surdo.

O ambiente escolar para o estudante surdo deve lhe proporcionar um ensino baseado em um desenvolvimento fecundo. Quando está inserido em um ambiente que não oferece condições que possibilite seu aprendizado e desenvolvimento pleno, o estudante surdo pode não conseguir desenvolver todas as suas habilidades, como por exemplo as habilidades cognitivas, e que lhe serão úteis em seu convívio social. Dessa maneira, ele se sente apenas parcialmente incluído, sendo que um dos principais objetivos do AEE é a sua inclusão completa.

No contexto atual, faz-se importante que o profissional em AEE frequente treinamento especializado também em mídias digitais, pois com a pandemia e os impactos no mundo “pós-pandemia”, esse profissional precisa estar apto ao uso das ferramentas digitais, aos recursos pedagógicos que são necessários para quebrar barreiras frente às necessidades e limitações dos alunos. Uma dessas barreiras pode ser a possibilidade de o estudante não ser alfabetizado para o mundo digital.

A atividade do professor do AEE inserido no contexto escolar deve ser completamente integrado com o professor da sala de ensino regular para que se obtenha diagnósticos sobre a evolução dos estudantes ou as dificuldades individuais que alguns deles precisam superar. Dessa forma o trabalho do professor de sala de aula regular também se torna mais inclusivo. Para Damázio (2007, p. 26):

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados. (Damázio, 2007, p. 26)

Porém, esse trabalho colaborativo infelizmente nem sempre ocorre, permanecendo uma idealização. O professor de sala de aula regular muitas vezes pode colocar a responsabilidade inteira do estudante com deficiência ao serviço do profissional de AEE, o que implicaria dizer

que o professor de sala de aula regular, nesse caso, estaria negando essa forma de inclusão ao estudante com deficiência.

A referida realidade nos faz lembrar o que escreve destaca Morin (2016) ao discorrer sobre a educação:

A pergunta pela educação é a pergunta pelo que ocorre e pelo nosso contexto, pois ela está no centro da vida social, da reprodução e da geração de conhecimentos, da criação do novo e da conservação do passado. A pergunta pela educação é por sua vez, a pergunta por nossas cegueiras[...]

Avançar em nossas práticas poderia talvez ser um sinal de que estamos conseguindo diminuir algumas de nossas cegueiras referentes ao campo da educação. Afinal, como bem aponta Sá (2019, p. 43): “A cultura e a educação são processos indissociáveis, porque são faces da mesma moeda”. É para isso que pesquisamos, para ampliar a luz que alumia nossas possibilidades de compreensão e ação no mundo da educação e da cultura.

UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE SURDO PERANTE O AEE NA PANDEMIA

Nos últimos anos, ao falar de educação, as políticas públicas vêm trazendo à tona a inclusão de todos, tornando os alunos com deficiência protagonistas dentro da rede de ensino (ao menos no documentos). No entanto, questiona-se como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem para estudantes surdos dentro do programa AEE. Uma forte singularidade do professor atuante nesse espaço. Isso exige a sua capacidade de desenvolver estratégias de intervenção e atuação pedagógica que levem o estudante a absorver o conteúdo programado, assim como promover a interação entre estudante - sala de aula e família - sala de aula.

No caso dos estudantes surdos, o atendimento educacional especializado deve ser realizado sob mediação do profissional com conhecimento em Libras, deixando a Língua Portuguesa como segunda modalidade de comunicação escrita. Pensando em AEE na pandemia, pode-se dizer que os recursos visuais são fundamentais nesse processo, tornando a aula mais dinâmica.

Também, é interessante pensar na atuação do AEE como uma ponte para a interação entre estudantes surdos, estudantes ouvintes, família e escola. A presença contínua da família nessa relação, seja acompanhando as aulas remotas ou participando de diagnósticos

construtivos sobre o estudante são de extrema relevância, sendo um ponto de ligação entre estudante e escola, uma vez que ela é uma fonte de apoio para estudantes com deficiência.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Considerando os objetivos de inclusão efetiva que propõe o Atendimento Educacional Especializado. O presente artigo buscou conhecer e analisar como se tem desenvolvido práticas pedagógicas, centralizando o campo de pesquisa nos desafios encontrados pelo profissional na modalidade de ensino remoto adotada com o avanço da pandemia causada pela Covid-19.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. Para Oliveira (2010, p. 68) “a pesquisa descritiva [...] procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos [...], é uma análise em profundidade da realidade pesquisada”. Para a construção do conhecimento foi realizada uma coleta de informações que se deu por meio de uma entrevista constituída por questionário. Os dados foram discutidos à luz da literatura revisada e anteriormente apresentada.

Seguindo as restrições de cuidados e distanciamento recomendadas pelo Ministério da Saúde para conter a proliferação do vírus da Covid-19, o questionário contendo 19 questões de múltipla escolha e questões abertas foi enviado para uma profissional de AEE pela plataforma WhatsApp, no qual foi possível conhecer e analisar como ocorre a prática pedagógica dessa profissional e os desafios encontrados no atendimento ao aluno com surdez no contexto da pandemia do Covid-19. No questionário que foi elaborado, foi abordado temáticas relacionadas ao estudante surdo, aos pais e à própria profissional de AEE. A profissional entrevistada leciona na modalidade de ensino de Educação Especial em escola pública que presta o AEE. Com a especialização em AEE, atua na área da educação há mais de 21 anos.

É relevante destacar que a entrevista concedida pela participante da pesquisa corresponde a um recorte dos dados de pesquisa do doutorado, aprovada pelo Comitê de Ética, cujo CAEE: 55175221.0.0000.0102. A entrevista foi realizada em uma escola da Rede municipal de Arapiraca -Alagoas, e, também, salientamos que a professora preencheu e assinou o Termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo o uso da construção dos dados para serem analisados.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A entrevista foi organizada buscando favorecer emergirem os possíveis desafios que o profissional de AEE está encontrando na modalidade de ensino remoto na pandemia do Covid-19 em sua prática pedagógica para obter um ensino inclusivo.

À princípio, o questionário retoma a *anamnese*, procedimento pelo qual o professor refletirá acerca de como está seu aluno, sua saúde física e mental, e ali também são narrados os sintomas do estudante, favorecendo que o professor chegue a uma tomada de consciência sobre a situação atual, para que possa também em suas aulas auxiliar melhor esse aluno e colaborar para a inclusão plena dele no ambiente escolar, diagnosticando também seu progresso no ensino e aprendizagem. É importante também avaliar como se dá a participação da família.

Com relação ao aluno a professora declara: “Vou conhecendo durante os atendimentos” (Dados da entrevistada, 2021). Isso demonstra um cuidado com o estudante, pois é importante conhecê-lo para que a prática de ensino do professor avance efetivamente para a inclusão. Mas a impossibilitada de atender o aluno com surdez presencialmente durante a pandemia afeta esse processo e a anamnese mostra-se realizada dentro das condições possíveis e não das condições mais favoráveis, o que interfere diretamente nas metodologias fecundas que a profissional de AEE poderia utilizar em sua prática pedagógica após conhecer o aluno surdo.

Quanto ao grau de surdez do estudante, foi declarado que é profundo. É então imprescindível que a profissional de AEE tenha familiaridade com a Libras. A professora declarou que trabalha na sala de recursos no ensino remoto apenas dois dias nos dois turnos em que trabalha, o que pode ser pouco, pois dependendo da necessidade do aluno surdo, esse número necessitaria ser aumentado.

Nas questões sobre os dispositivos que usa para lecionar no ensino remoto, foi destacado o uso de Notebook e Smartphone. Já o aluno faz uso do Smartphone. Um fato interessante é que esse aluno possui dificuldades para ter acesso à internet e a escola não lhe oferece nenhum auxílio. Dessa maneira, é nítido uma grande dificuldade e desafio para que o ensino remoto chegue a todos os alunos e para que esse aluno tenha seu direito de estudar garantido. Assim, enquanto tenta repensar suas metodologias para atender ao ensino remoto, a professora entrevistada encontra também desafios.

Quando perguntada se sabe Libras, a profissional de AEE relatou que, “embora saiba, seu grau de conhecimento é regular” (Dados da entrevistada, 2021). Com base na resposta da entrevistada, compreendemos o quanto é desafiador a posição do docente na corrida para a

integração da inclusão, pois mesmo o profissional que trabalha com alunos surdos não é fluente na Libras. No contexto da pandemia, para o profissional de AEE não ser fluente em Libras implica desafios ainda maiores.

Em dado momento da entrevista, a professora afirma que, “o aluno surdo não é alfabetizado e não está em processo de alfabetização” (Dados da entrevistada, 2021). Dito isto, surgem novas questões acerca de sua prática pedagógica. Se essa profissional de AEE não é fluente em Libras, como e quanto ela poderá contribuir para a alfabetização desse indivíduo?

O aluno surdo, na sala virtual, tem se comunicado com seus colegas por meio de gestos, músicas, sinais, por meio da escrita de palavras simples e figurinhas em libras. São formas de trazer os alunos não surdos para interagirem com o aluno surdo (Dados da entrevistada, 2021).

A professora busca em suas metodologias formas de promover a inclusão, mesmo com as dificuldades encontradas no ensino remoto. A professora cita que “tem buscado desenvolver metodologias que se adaptem ao sistema de ensino on-line” (Dados da entrevistada, 2021). O problema é que há uma dificuldade generalizada de comunicação entre os envolvidos, por falta de alfabetização: da professora e dos colegas de turma na língua dos sinais, e na língua portuguesa por parte do aluno surdo.

Como métodos de avaliação no tocante ao aluno surdo, a professora de AEE disse que: “o avalia por meio das atividades enviadas e por meio do Feedback da família, que mora no interior. Menciona que a família faz uso de internet de baixa qualidade” (Dados da entrevistada, 2021).

Essas formas de avaliar tradicionais como às atividades enviadas é bastante comum. Destaca-se, porém, que seria interessante se a professora pudesse considerar a realidade do aluno nos instrumentos de avaliação. Quando ela se refere à *internet* usada pela família do aluno que mora no interior, reafirma um dos desafios do ensino remoto. Sem *internet*, como o aluno participa ativamente das aulas? Seria principalmente por meio das visitas dos pais à escola?

A professora afirmou também que, “não realiza plano de ensino em parceria com o professor de sala de aula comum voltado ao aluno surdo” (Dados da entrevistada, 2021). Compreendemos que a ausência dessa parceria entre os docentes pode dificultar a aprendizagem e inclusão desse aluno, pois como a docente pontua, “há uma grande resistência dos professores do ensino regular” (Dados da entrevistada, 2021). Muitas vezes, esses professores chegam a deixar o aluno surdo totalmente aos cuidados do professor de AEE, sendo impossível que haja interação adequada dele com os alunos ouvintes. No ensino remoto, provavelmente essa

segregação em relação a uma parceria do profissional de AEE com o professor de aula regular seja ainda mais acentuada, sendo mais uma questão que implica na impossibilidade de um ensino-aprendizagem satisfatório para o desenvolvimento fecundo do estudante surdo. A professora relatou que,

Nunca participou de nenhuma capacitação ou formação para manusear as ferramentas disponíveis on-line para sua prática pedagógica e nunca participou de nenhuma formação voltada aos surdos na escola em que atua, mas gostaria de participar de uma formação desse tipo na escola voltada ao ensino do surdo à distância (Dados da entrevistada, 2021).

A parte final do questionário nos trouxe mais uma reflexão. Questionada sobre como tem se sentido emocionalmente durante o período de ensino remoto, a professora de AEE respondeu que, “tem se sentido muito estressada, pois não tem mais horários fixos de trabalho”. Ela disse ainda que “preferia o contato presencial, embora entenda que ainda não há condições que colaborem para a volta às aulas presenciais” (Dados da entrevistada, 2021).

Essas palavras refletem muito o momento do isolamento social vivenciado, mostrando que os desafios de um professor aumentam.

Repleta de desafios na sua prática pedagógica no contexto da pandemia do Covid-19, a professora de AEE entrevistada demonstra buscar superá-los, mesmo que nem sempre encontra maneiras adequadas para o AEE voltado ao ensino do surdo, com vistas a tentar promover um ensino mais inclusivo que garanta ao aluno seu aprendizado e desenvolvimento pleno por meio de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi buscar fazer uma análise sobre os desafios enfrentados pelos profissionais do atendimento educacional especializado – AEE mediante aos alunos surdos perante a época de pandemia do Covid – 19. A pesquisa buscou destacar pontos relevantes dessa realidade que toda a população mundial viveu durante o momento de pandemia, e aponta como a modalidade remota “ajudou” nesse momento de isolamento social e falta de contato humano na educação.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado, nesse momento de pandemia está sendo uma forma possível de dar continuidade ao processo educativo. Foi possível contudo, analisar os grandes desafios encontrados para os profissionais de AEE e os alunos nesse momento de distanciamento. A pesquisa visou mostrar apenas alguns dos muitos desafios

relacionados a essa área da aprendizagem educacional e suas pedagogias de ensino na pandemia da Covid – 19.

REFERENCIAS

BERTOLIN, Julio Cesar Godoy (2021). **Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância?** Cadernos de Pesquisa, 51, Artigo e06958. <https://doi.org/10.1590/198053146958>

BRASIL, Presidência da Republica Casa Civil. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> acessado em: 30 de jul. 2021

BRASIL, MEC. **"Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva."** Inclusão: revista da educação especial, 2008, 4.1: 7-17.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Brasília, DF. SEESP/SEED/MEC, 2007.

GOIS, Ana Gabriele Reis de; ACOSTA, Fhayamma da Costa; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. O aluno surdo e o atendimento educacional na sala de recursos multifuncionais. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/1281> >Acessado em: 22 de jul. 2021.

MORIN, E. Em busca de rotas criativas: educação, universidade e complexidade. In: MORIN, E. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016. p. 65 – 100.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Historico da Pandemia de COVID- 19.** Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> acessado em: 01de Ago 2022

PINHEIRO, Rafael. **Ensino a distância em tempo de pandemia.** Disponível em: <<https://dizacionalescolas.com.br/ensino-a-distancia-em-tempos-de-pandemia/>>. acessado em: 21 de jul. 2021.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda

Aparecida. **Teoria da Complexidade:** contribuições epistemológicas e metodológicas para uma Pedagogia Complexa. Curitiba: APPRIS Editora, 2019. p.17-63.

SANTOS, Sônia Alves dos. BROGNOLI, Maicol de Oliveira. **Educação À Distância:** Benefícios e desafios em tempos de pandemia. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 11, pp. 92-100. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em:< <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/beneficios-e-desafios>> acessado em 21 de jul. 2021

SANTOS, Thiago Rodrigues dos. **Os desafios da execução do programa de atendimento educacional especializado-** AEE na secretaria de educação do município da Paraíba. Disponível em: < <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/849/1/Tiago%20Rodrigues%20dos%20Santos%20-%20Os%20Desafios%20da%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa%20de%20Atendimento%20Educativo%20Especializado%20-%20AEE%20Pela~1.pdf>> Acessado em: 22 de jul. 2021.

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ONLINE SOBRE O FILME QUEIMADA! NO PIBID BIOLOGIA

Andiara Aparecida Sousa¹, Laise Vieira Gonçalves², Antonio Fernandes Nascimento Junior³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar e analisar uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) a qual buscou, a partir do filme Queimada!, despertar o pensamento crítico relacionado à aspectos da ciência e da cultura. Após assistirem ao filme, os pibidianos comentaram sobre suas impressões a respeito do filme e, posteriormente, as falas dos sujeitos foram analisadas a partir do método de categorização de falas, apresentando as ideias mais frequentes neste grupo. Com isso, reconhecemos que os participantes apontaram o cinema para construção do contexto histórico e filosófico na ciência e na biologia, com discussões que suscitaram a formação do pensamento crítico e o método de ensino aliado a prática pedagógica como algo prazeroso para o aprendiz.

Palavras-chave: PIBID, prática pedagógica, cinema, filme Queimada!.

INTRODUÇÃO

A utilização de práticas pedagógicas a partir de metodologias alternativas, como o cinema, promove o diálogo entre estudantes e a superação de limitações encontradas no ensino tradicional (MENEZES et al., 2016). Mas, ainda assim, as aulas conteudistas são maioria em detrimento àquelas que levam a reflexão. Assim, o processo educativo feito desta forma teórica e metodológica, segundo Nóvoa (2009), muitas vezes, leva a ruptura entre a formação e experiência em sala de aula demonstrando a necessidade de superação desta fragmentação.

Segundo Sousa et al. (2021), a partir da articulação do cinema como proposta pedagógica, percebe-se uma educação humanizada que promove instâncias dialógicas com sujeitos autônomos, além do fato de que a utilização de filmes pode aprofundar a compreensão

¹ Universidade Federal de Lavras - UFLA

² Universidade Estadual Paulista - UNESP

³ Universidade Federal de Lavras - UFLA

histórica e filosófica da ciência, trazendo aspectos importantes para a formação de futuros professores de ciências e biologia (CORTEZ et al., 2022).

Diante deste caminho proposto, existe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que alcança uma parcela de estudantes dos cursos de licenciaturas, sendo uma importante política pública educacional desenvolvida para qualificar e valorizar a formação inicial de professores da educação básica (FARIAS, 2021).

A proposta do PIBID de biologia da Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA) busca a formação de professores reflexivos, que toma sua prática, sua escola e suas condições de trabalho como objeto de investigação (GIROUX, 1986). Sendo assim, neste trabalho, relatamos e analisamos uma prática pedagógica desenvolvida com os estudantes que participaram do PIBID nos anos 2021-2022 que buscou, a partir do filme “Queimada!” analisar as reflexões suscitadas pela obra.

CONTEXTO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Este trabalho foi desenvolvido de forma remota devido à pandemia da COVID-19. Durante o período de desenvolvimento do projeto PIBID foi trabalhado com os participantes diversos filmes, poesias e músicas a fim de proporcionar a eles uma formação integral que dialogue com as diversas expressões artísticas. Em uma das atividades foi proposto que os estudantes assistissem ao filme “Queimada!” (1969) e, posteriormente, foi desenvolvida uma breve discussão com todos buscando abarcar as ideias principais do filme. Após a discussão, cada um dos 15 pibidianos apresentou, por escrito na plataforma virtual utilizada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), questões proporcionadas pelo diálogo entre o filme e questões culturais, sociais, políticas, econômicas e a questão pedagógico cultural.

BREVE DESCRIÇÃO DO FILME

O filme Queimada! (Burn!) é dirigido pelo diretor Gillo Pontecorvo e lançado em 1969, com duração de 1 hora e 52 minutos. Se trata de uma história do gênero drama/guerra que se passa em uma ilha ficcional no Caribe. Na ilha existe uma plantação de cana de açúcar que é gerida pelos portugueses na base da escravidão, então um representante inglês é enviado até lá para criar um movimento entre os escravos, juntando-os aos intelectuais que estão contra os portugueses a fim de acabar com a aristocracia portuguesa, instaurando uma república moderna capitalista, que coloca o proletariado para trabalhar sob o domínio de uma empresa inglesa.

Depois de algum tempo, a empresa inglesa também passa a explorar os empregados, como faziam os portugueses, e assim acontece uma nova revolta organizada pelo mesmo representante inglês chamado da primeira vez. Ele organiza a matança dos trabalhadores rebelados e consegue extirpar a rebelião, mas acaba sendo assassinado pelo mesmo escravo que ele havia treinado para ser o líder da primeira rebelião.

O filme é uma interpretação materialista da história e acontece sob este aspecto, fazendo abstração de outros fatores que correspondem ao modo inglês de interferir, pois é como os ingleses acabaram com o império espanhol e o império português, “libertando” os povos e criando a falsa ideia da autodeterminação dos povos.

O filme debate sobre o imperialismo, colonialismo, lutas anti-imperialistas e lutas de libertação nacional, com um apanhado histórico fomentado por ele que é capaz de tratar sobre elementos contemporâneos.

Este filme é ambientado como se fosse um passado mais distante, como se estivesse falando do primeiro momento revolucionário que existiu na América Latina, mas a partir de alguns elementos do filme, nota-se claramente que ele tem um diálogo constante não só com o futuro que viria depois, mas como com a época a qual ele se insere, pois o final da década de 60 é um momento de lutas intensas.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Este trabalho se enquadra em uma pesquisa de cunho qualitativo sendo utilizado como metodologia de análise a categorização temática. Tal categoria de pesquisa se enquadra no desvelamento dos significados das expressões humanas, descritivas, verbais ou não verbais (MINAYO, 2001), agrupando os elementos em comum contidos nos comentários de todos. Os envolvidos com a pesquisa foram identificados com a letra “P” de pibidiano, seguido de um número, mantendo assim oculta a identidade de cada um.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1 são apresentados recortes das falas dos estudantes, pois os enunciados são extensos. Foi possível identificar nas falas reflexões semelhantes entre eles, possibilitando a discussão de questões comuns. Mas, embora apareçam ideias semelhantes entre os discursos, deve-se lembrar que cada um tem a forma de se expressar, conforme sua trajetória acadêmica

e pessoal. Além disso, uma diferença está no fato de que algumas pessoas expressam suas ideias partindo de seus referenciais teóricos e bases epistemológicas.

Quadro 1 – Descrição das categorias.

Categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
Colonização e lógica capitalista	Os estudantes abordaram a democracia provisória, em que retiram a ilha dos portugueses, mas não a deixam com os povos originários.	15	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15
Crueldade e frieza com a morte dos trabalhadores	Foi relatado pelos pibidianos a repressão que os senhores demonstravam com as mortes violentas, pois elas serviriam de exemplo para os outros escravos.	12	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P15
Percepção contraditória dos burocratas sobre sua preocupação com a população	Os estudantes relataram a questão da contradição existente quando é oferecido pão, mas devido ao tumulto causado pela fome constante dos indivíduos, são deferidos tiros que causam a morte de mais pessoas.	8	P1, P2, P4, P5, P8, P10, P12, P13
A consciência do trabalhador	Os estudantes apontaram que a consciência do trabalhador a respeito do seu papel como protagonista assustava a elite, pois poderiam levar outros povos a luta pela revolução	7	P1, P4, P5, P7, P9, P11, P14
Realismo político das cenas proporcionado pelo uso do filme	Os estudantes apresentaram em suas falas o quão as cenas do filme os deixaram impactados, pois retrataram a realidade	6	P2, P3, P5, P8, P12, P14

Fonte: Dos Autores.

Logo na primeira categoria, “Lógica capitalista na revolução”, percebe-se a mensagem do filme sobre o papel do capitalismo visto no período da revolução, sendo citado por todos os estudantes. Após ocorrida a revolução, a camada responsável por isso é recompensada e os ingleses começam a dominar o comércio da região, porém o líder desse país, o revolucionário, resolve ser independente e começa a querer brigar, aí os ingleses não veem alternativa senão

depor esse líder e colocar outro que faça o que eles mandarem, aí o autor volta para fazer a contrarrevolução para tirar aquele líder de ação. Trazendo um trecho de um dos pibidianos:

“P7 - Uma democracia provisória para retirar queimada dos portugueses mas também deixa-la fora do controle da população mais pobre é muito forte e muito bem feita. Durante a conversa quase não parece um plano perverso, os escravos atrapalham a economia, mas a força de trabalho silenciosa ainda é desejada. A elite nunca se importou com o bem estar dos outros, toda a revolução foi uma marionete para transferir o poder de uma elite do século passado para a elite "moderna" inglesa. Não só isso mas a consciência dessa manipulação é muito clara no filme, a elite sabe o que poderia acontecer se não tomassem conta da narrativa da revolução.

Segundo Sartre (1968), a colonização sempre acontecia, pois os negros não eram vistos pelos colonizadores brancos como sujeitos, por isso deveriam trabalhar para eles, mas continuar sendo dominados.

“Crueldade e frieza com a morte dos trabalhadores” é a segunda categoria. No filme pode ser observada muita informação sobre o colonialismo e seu papel de dominação. As mortes dos escravizados aconteciam na frente de todos para causar temor, em que conforme dito por Susan Buck-Morss (2009), a perversidade e frieza encontrada na lógica de dominação era inerente aos colonizadores, pois os povos originários não eram vistos como pessoas iguais a eles, por isso as mortes deveriam acontecer de forma cruel e fria para que continuassem com a ideia de que eles eram superiores, por isso poderiam matá-los caso desobedecessem a alguma ordem vinda da “supremacia”. Isto pode ser visto na fala do participante 2:

P2: A forma como o governo age para satisfazer os seus interesses financeiros é de forma repugnante, deixam a população de Queimado passando fome e matam sem piedade, traem seus colegas e líderes sem nenhum remorso. Tudo isso só para ter o comando da base econômica daquela época, o açúcar. Quem tinha o domínio sobre a importação do açúcar tinha direito a várias regalias, principalmente o dinheiro. Essa maneira de execução era comumente feita pelos homens brancos para se livrarem da população negra naquele período e mostrarem que eram superiores.

A terceira categoria encontrada é “Discussões e reflexões críticas”, pois através dos comentários dos pibidianos pode-se perceber que foram levantadas discussões e reflexões críticas nos fatos que viram ocorrer no filme, com muita informação sobre o colonialismo, sobre

grandes nações e grandes potências, em que o resto do mundo fica subordinado a estas potências, aprofundando a visão crítica da realidade. Vemos esta questão na fala do participante 4:

P4: Cenas que foram apenas contadas nos fazem refletir sobre o que é o colonialismo, sobre os escravos da África, sobre o quanto os indígenas precisam resistir para terem suas terras e o quanto o homem branco (portugueses) não mede as consequências para poder retirarem os nativos, uma vez, que além de matar todos os povos originários, eles também queimaram a ilha.

Conforme dito por Baptista (2003), a importância de discussões que proporcionam análises críticas é essencial para a formação inicial de professores, desenvolvendo a consciência crítica e tornando-os indivíduos pensantes e investigativos.

A quarta categoria encontrada é “A consciência do trabalhador”, em que os pibidianos relataram o medo da classe dominante caso os trabalhadores percebam seu protagonismo, pois assim tomariam conta da narrativa das revoluções. Trazendo uma das falas para a conversa:

P11: E quando o Sir Willian Walker comenta com o General Shelton sobre o José Dolores e seus ideais, dizendo o quanto estes são perigosos e por isso seria interessante matar/eliminar o idealista/ideal, pois nessa cena pode-se ver claramente como o José Dolores entendeu tudo, entendeu que liberdade se conquista com luta e resistência, e a mensagem trazida por essa cena foi o que tornou-a tão relevante a meu ver.

Conforme dito por Gonçalves et al. (2013), inserir o contexto histórico filosófico na prática realizada pelos professores é importante para que possam compreender as ideias de natureza e o objeto de investigação da biologia, lembrando que a prática aqui apresentada foi para pibidianos do curso de biologia licenciatura.

Na categoria “Método de ensino verídico proporcionado pelo uso do cinema”, os pibidianos relataram o quanto o filme os aproximou da realidade mostrada no filme, sendo uma maneira positiva de se aproximarem da realidade no contexto histórico-crítico, tornando-se relevante na visão dos estudantes, como pode ser visto na fala do participante 8:

P8: Na verdade, pensando bem, todas as partes do filme em que mostra o jeito como os escravos eram tratados me impressionaram bastante, no sentido de me assustar e me

aproximar da realidade. Fico incrédula de como isso um dia era aceito moralmente e legalmente. É diferente quando vemos as coisas e o cinema nos proporciona isso.

Conforme dito por Rezende (2018), para o ensino de ciências se faz importante o uso de formas inovadoras, mesmo tendo consciência de que a mudança no quadro educacional brasileiro não acontecerá de imediato, mas seu papel revolucionário estimula essa realização.

Em consonância com Silva (2018):

Apesar da impossibilidade da imagem fixa reproduzida pelo artifício mecânico ser uma cópia do real, esta, devido à sua gênese, inscreve-se como um fenômeno da natureza e, conseqüentemente, a cópia mais fiel que podemos obter do mundo. Deste modo o cinema pode tornar-se a arte do real se operar através de uma imagem contínua, cuja experiência temporal está contida num sentido cronológico e não numa construção mental de duração. É aqui que a revelação pode ocorrer e é aqui que o espectador pode confrontar-se com o filme (SILVA, 2018, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando feito de forma assertiva, o uso de recursos tecnológicos nas atividades educacionais aproxima docentes e discentes, contribuindo para a construção de futuros professores pensantes e críticos, promovendo instâncias dialógicas e corroborando com a educação humanizada na construção do processo histórico e filosófico da biologia na formação de futuros professores.

A utilização do cinema na formação de professores como proposta pedagógica promove instâncias dialógicas, diminuindo a dicotomia existente na tarefa de abordar e introduzir diferentes temas em sala de aula, pois é um meio de comunicação que possui diversidade temática, sendo fontes de informação sobre o momento em que foram produzidos, refletindo a realidade política e social da época colocada em questão.

Outro fator demonstrado através do uso de filmes é a aptidão que apresentam na aproximação dos acontecimentos e da ciência, podendo ser utilizado para percorrer a cultura.

A motivação dos professores é necessária para a criatividade docente, fazendo assim com que eles analisem as formas de utilizarem os recursos tecnológicos como seus aliados no processo de ensino-aprendizagem, podendo proporcionar transformações entre as relações da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro das agências CAPES, CNPq e FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, G. C. S. A importância da reflexão sobre a prática de Ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências (online)**, v. 5, n.5, p. 85-93, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198321172003000200085&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 16 de set. 2022.

BUCK-MORSS, Susan: **Hegel e o Haiti**: disponível in <https://laboratoriodesensibilidades.files.wordpress.com/2018/06/hegel-e-o-haiti-pdf-inteiro.pdf>, 2009.

CORTEZ, M. T. J.; BARBOSA, D. A.; GONÇALVES, L. V.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **História e filosofia da biologia e cinema**: um diálogo na formação de professores de Biologia a partir do filme “A viagem esquecida”. In: Encontro de História e Filosofia da Biologia 2022, Bauru – SP. Anais do Encontro de História e Filosofia da Biologia 2022. Ribeirão Preto: Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHiB), v. 1. p. 144-149, 2022.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GONÇALVES, L. V.; ANDRADE, M. N. B.; VILAS BOAS, L. A.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. As Ideias de Natureza através da História e Filosofia como subsídio ao ensino e à formação de professores de ciências e biologia.. **Revista Práxis**, v. 09, p. 31-36, 2013.

FARIAS, L. M.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **Formação de professores sob uma perspectiva crítica**: contribuições do PIBID Biologia 2012-2013 da Universidade Federal de Lavras na prática pedagógica de professoras e professores de Ciências e Biologia. In: Anais do XXX Congresso da Pós-Graduação 2021. Lavras: Universidade Federal de Lavras (UFLA), v. 30. p. 324-329, 2021.

MENEZES SILVA, M. A. G. de; SILVA, L. de S.; BERTINI, L. M.; ALVES, L. A. **Metodologias alternativas no ensino de ciências da natureza e matemática: perspectiva docente**. In: Congresso Nacional de Educação, 3, 2016. Anais do III Congresso Nacional de Educação, Natal-RN, 2016.

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

NÓVOA, A. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación. Ministerio de Educación**, 350, p. 173 – 202, 2009.

REZENDE, R. L.; VERA., J. A. C. N.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **Ensino da história da vida na Terra**: um relato de experiência na disciplina Metodologia do Ensino de Ciências. **FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA**, v. 14, p. 56-68, 2018.

SARTRE, J-P. **La transcendência Del Ego**, Ediciones Calden, Argentina, p.42, 1968.

SILVA, N. A. M. F. da. **Cinema e Realidade**. [Dissertação de mestrado] Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Cinema e Artes dos Media. Lisboa. 2018.

SOUSA, A. A.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **História e Filosofia da Biologia através de obras cinematográficas**: diálogos estabelecidos através da prática pedagógica. In: Anais do XXX Congresso da Pós-Graduação 2021. Lavras: Universidade Federal de Lavras (UFLA), v. 30. p. 330-335, 2021.

AS PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

André Luís Galvão Cesar Amaral¹

RESUMO

Levando-se em consideração a precariedade na formação inicial para que docentes atuem como Professores Coordenadores Pedagógicos e da falta de cursos de formação específicos ao exercício da função, analisou-se como esses profissionais buscam recursos para implementar suas práticas de atuação pedagógica e de formação continuada do grupo docente pertencentes às escolas em que atuam. Quais referências legais estabelecem o perfil desse profissional, bem como as atribuições pertinentes ao exercício da função. Foram analisados documentos legais que norteiam a prática dos Professores Coordenadores, a fim de que se possa traçar um paralelo entre os profissionais no início da criação da função e aqueles, que com o decorrer das mudanças e implementações legais, chegaram atualmente à função. Como resultado, a pesquisa aponta que no Estado de São Paulo os Professores Coordenadores encontram um terreno propício para o desvio de função e não contam com políticas públicas que garantam formação específica, mas generalista.

Palavras-chave: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, IDENTIDADE PROFISSIONAL, PRÁXIS.

INTRODUÇÃO

O Coordenador Pedagógico, nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, nos últimos anos se estabeleceu como Gestor Pedagógico, segundo a Resolução número 03 da Secretaria da Educação de 2013, identificou o perfil profissional, bem como exigências para que se possa desempenhar a função, como estabelecido em seu artigo 3º. Contudo, são muitas as discussões em torno de sua identidade e da sua atuação, demonstrando a necessidade de um maior aprofundamento a respeito de sua formação e subsídios para desempenhar a função. A busca por entender melhor a realidade do Professor Coordenador Pedagógico e sua importância como formador é consequente das aflições vividas no dia a dia no interior da escola. É nítido que a exigência de no mínimo de três anos de magistério e cursos de licenciaturas são insuficientes para exercer uma função tão importante e desafiadora, responsável por um dos pilares

¹ USP/ESALQ

fundamentais de qualquer unidade escolar: a formação continuada docente e os processos de ensino-aprendizagem. Esse articulador, formador e transformador pedagógico muitas vezes enfrenta uma prova de fogo, pois um dia se é professor e no outro coordenador. Desta feita, questiona-se: Existe a demanda de uma formação específica? Está claro para o Coordenador Pedagógico qual papel deve desempenhar? Existe desvio de função? Segundo Serpa (2011), o coordenador vive uma crise de identidade, pois, em seu cotidiano realiza tarefas que não condizem com sua função, como: assistente de diretor, questões burocráticas e financeiras, inspetor de alunos etc. Serpa, ainda, revela que a maioria dos Coordenadores Pedagógicos têm apenas cursos de Licenciatura, faltando formação em gestão. Além disso, a maioria sai das salas de aula e assume a responsabilidade sem conhecer ou dominar as competências mínimas necessárias à função. Diante do exposto, faz-se necessário refletir os caminhos de profissionalização do Professor Coordenador pedagógico a partir de sua prática, analisando formas de superação dos percalços e possíveis desvios de função, a fim de que a essência de sua atuação atinja os objetivos esperados. Já que os papéis que acabam desempenhando no interior das unidades escolares, as brechas que atravessam a sua função de responsável pela formação continuada dos professores da escola onde atuam, bem como, desenvolver estratégias para superação desses desafios são questões que impactam na sua atuação, mas que nem sempre há uma condição estrutural para a apropriação de diferentes habilidades para cumprir com suas atividades.

EM BUSCA DA IDENTIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR

Historicamente, o PC está associado a ideia de supervisão escolar, alguém que vigia os processos educativos e os recoloca nos trilhos quando houver algum desvio. Placco et al. (2012) reforçam que o germe da coordenação pedagógica está associado a ideia de inspeção escolar. Aliás, o PC, antes da denominação atual, receberá ao longo da história da educação no Brasil diversas denominações, como: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador etc. Segundo Saviani (2010), os indícios de uma supervisão aparecem com os jesuítas na Ratio Studiorum através do “prefeito de estudos”, cuja função era de auxiliar o reitor e a quem os docentes deveriam obedecer. O plano geral atribuía ao prefeito de estudos trinta regras reguladoras de sua função, e, em todas ficam evidentes seu caráter controlador e fiscalizador. Especificamente no Estado de São Paulo, a coordenação pedagógica na rede estadual paulista ganha destaque a partir de 1960 com uma coordenação de vanguarda com as escolas experimentais a partir da Lei 4024/1961. Almeida

(2013) estabelece três modelos de coordenação pedagógica entre os períodos de 1960 a 2010. A primeira delas, já citada, coordenação de vanguarda, foi aplicada em três colégios com o intuito de instaurar um modelo de ensino renovado, são eles: o Colégio de Aplicação da USP, o Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Experimental da Lapa) e os Ginásios Vocacionais. Percebe-se em todos eles um ensino diferenciado dos demais colégios da rede estadual paulista, além de contar com um especialista designado para supervisionar e formar os profissionais docentes. De 1970 a 1995 temos o segundo modelo, a coordenação para projetos especiais, assim chamado para atender a um conjunto de escolas que necessitavam de maior suporte de recursos humanos e materiais conhecidas como escolas carentes. Foi um período da educação paulista que contou com coordenadores pedagógicos efetivos, ou seja, inicialmente como função, permitiu-se que fosse transformada em cargo. A partir da redemocratização política do Brasil, temos o terceiro modelo, a universalização do ensino, e em 1996 a coordenação pedagógica foi estendida para todas as escolas estaduais paulistas. Em especial a Resolução SE 28/1996 expande a coordenação pedagógica para todas as escolas e a Resolução SE 76/1997, estabelece as atribuições para o professor coordenador exercer a função e não cargo. O que podemos concluir dessa breve análise à luz dos textos de Almeida (2013) é que a coordenação pedagógica nos dois primeiros momentos: vanguarda e projetos especiais estão inseridos dentro de um contexto político da ditadura militar, uma escola excludente e elitistas que visa formação acadêmica para a classe abastada e uma formação tecnicista para o filho do pobre, quando este tem acesso. Uma escola para todos a partir da Lei 9394/1996 trouxe grandes desafios a qualquer profissional da educação, em especial ao PC que terá que lidar com essas transformações no âmago da escola pública. Segundo Saviani (2010) o caráter fiscalizador que permeou o espaço escolar ainda está evidente, pois não se altera uma cultura pela imposição legal. Isso se justifica, pois o PC, geralmente será visto como o agente de implementação de novas políticas educacionais. Ao longo da história a supervisão escolar terá um caráter controlador e executor de funções administrativas e burocráticas, a fim de se implantar o modelo educacional vigente, e atuar dentro de um contexto democrático, em uma sociedade marcada por grandes desigualdades sociais, tem sido um dos principais desafios vividos pelos educadores a frente da coordenação pedagógica das escolas públicas atualmente. Por essa razão histórica, o PC receberá algumas rotulações pejorativas quando não se sabe do real papel que deverá desenvolver na unidade de ensino em que atua, como: bombeiro, fiscal do professor, dedo duro, tapa buraco, severino. Em todas elas percebemos um caráter de improvisação e generalista, como um profissional que “entende quase nada de quase tudo”.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008, por meio da Resolução SE 88, de 19 de dezembro 2007, excepcionalmente, criou uma prova para o credenciamento de candidatos à função de Professor Coordenador na rede pública das Escolas Estaduais. Tratou-se de um momento ímpar, pois, todos tiveram acesso prévio à bibliografia que estruturava o certame e traçava pela primeira vez, um parâmetro do perfil do profissional considerado apto à função. Contudo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas [CENP], priorizou os saberes bibliográficos do certame em detrimento à experiência de vários docentes que já atuavam na função. O que se presenciou foi que vários desses profissionais tiveram suas designações cessadas e muitos retornaram às salas de aulas. A justificativa estava no perfil desejado para a implementação do Novo Currículo do Estado de São Paulo, os novos Professores Coordenadores obteriam aprovação desde que atingissem 50% das vinte questões que abordavam com especial destaque as habilidades e competências do Novo Currículo, interdisciplinaridade e processo de avaliação do rendimento escolar e as propostas curriculares e as metodologias de todas as áreas e disciplinas do ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme disposto na Instrução CENP 1, de 10 de janeiro de 2008. Os aprovados com pontuação mínima no concurso poderiam apresentar propostas de atuação nas escolas de seu interesse, que após serem submetidos a entrevista com o Diretor de Escola e Supervisor de Ensino seria publicado no Diário Oficial do Estado os atos designatórios para exercício da função na Unidade Escolar. Isso deveria ocorrer entre 17 a 26 de março de 2008, pois os novos Coordenadores seriam capacitados por videoconferência entre os dias 26 e 28 de março de 2008, ocasião que seriam apresentadas as novas diretrizes de implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Percebe-se que foi uma ação conjunta para um único objetivo, o profissional Coordenador Pedagógico teria que ser o articulador e formar os docentes para o Novo Currículo e dessa forma, lançar bases para uma avaliação de toda Rede Pública Estadual Paulista tendo como parâmetro um currículo universal. Ao analisarmos a bibliografia do concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de ser conhecedor das propostas do Novo Currículo Paulista, o candidato deveria traçar um paralelo entre os vários saberes entre competências e habilidades ao gerenciamento da qualidade do ensino e gestão de sala de aula. Ou seja, estava implícito que os novos coordenadores deveriam ser os supervisores da implantação da nova sistemática curricular e do alcance dessa aprendizagem nas avaliações internas e externas por meio da análise desses resultados, ocasionando, dessa forma, um ranking entre as escolas que superavam suas próprias metas e aquelas, que por não atingirem bons resultados, se tornariam escolas “prioritárias”, devendo sofrer uma ação para correção de

percursos. O perfil profissional desejado pelos órgãos centrais da Educação Paulista, não levou em consideração que o ingresso precoce desses docentes em uma função de gestão para acompanhamento de um Novo Currículo poderia ocasionar uma enxurrada de questões que eles próprios não estavam preparados para lidarem. O primeiro deles, como afirmam Placco e Almeida (2003) a especificidade do professor é o ensinar, dito isto, como os novos coordenadores que só tinham como experiência a sala de aula, poderiam agora gerenciar a implantação de um currículo inédito? Como um professor de uma área ou disciplina específica poderia auxiliar docentes de áreas diversas e diferentes de sua formação inicial? Como se não bastassem esses questionamentos que já seriam suficientes para preocupar qualquer profissional da educação, esses coordenadores teriam que lidar com algo muito típico de qualquer novo processo educacional, a resistências de alguns profissionais ao novo modelo. A lacuna da formação inicial específica da docência e a atuação do PC marcam um dos principais questionamentos desse trabalho a respeito da construção da identidade desse profissional e os caminhos de sua profissionalização. Embora existam os PCNPs dos Núcleos Pedagógicos, que são multiplicadores das formações da Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP em suas regiões, eles assemelham-se muito com a história do PC, como afirma Araujo (2018), são formações burocratizadas, já estabelecidas em dispositivos legais e objetivadas. Não se tem o cuidado de personalizar a formação, são pouco provocativas, limitando o profissional a inventabilidade, pois, propõe soluções já pensadas. Araujo (2018) ainda estabelece em sua pesquisa a decepção dos PCs com as formações oferecidas pelos órgãos centrais, pois são enriquecedoras do ponto de vista teórico, mas distanciadas da prática. É preciso ter em mente que existe um esforço para a formação do PC, contudo, são formações generalistas, distanciadas da realidade vivida pelos profissionais que atuam na Coordenação Pedagógica das escolas públicas estaduais. Não se leva em consideração o tempo de atuação do PC, se está a muito tempo na função ou se iniciou recentemente. Não faz distinção ao tipo de seguimento educacional (Ensino Fundamental ou Ensino Médio, Ensino Regular ou Educação de Jovens e Adultos [EJA]) para as pautas formativas. Embora exista a possibilidade de personalizar as formações no interior das escolas, muitos seguem as sugestões dos órgãos centrais como se fosse um manual, isso devido a insegurança ou inexperiência na função.

Esse período da história da Educação Pública Paulista exigiu muito dos coordenadores pedagógicos, pois deveriam ser articuladores, formadores e gerenciadores dos resultados escolares. Enquanto articuladores, era preciso oferecer condições para que os professores conhecessem o novo currículo e trabalhassem coletivamente por áreas de conhecimento,

mudando o foco do conteúdo para o ensino por competências e habilidades. Enquanto formadores, deveriam oferecer ao grupo docente condições para que se aprofunde o conhecimento do ensino por competências e habilidades em sua área de formação específica dentro de um currículo que trabalha em forma circular, ou seja, a aprendizagem não se esgota em uma área, série ou ano, mas retoma ao longo do percurso escolar do aluno. E por fim, como gerenciadores, não apenas deveriam garantir que o currículo fosse colocado em prática, mas deveriam assistir às aulas e darem feedbacks aos professores e checar os resultados das avaliações externas e traçarem ações para superação de suas próprias metas de um ano para outro. Desse período, podemos concluir que os novos Professores Coordenadores apresentavam saberes técnicos, porém, muitos deles, nenhuma experiência na função.

O perfil do Professor Coordenador que transita ora entre gestor da aprendizagem, ora gestor da implementação das políticas educacionais não lhe possibilita autonomia frente ao grupo docente. Isso incorre que questões pertinentes à Unidade Escolar são postas em segundo plano, pois a demanda dos órgãos centrais é sempre urgente e mais importante. A legislação ao definir como função o papel do PC, de um lado coloca as disposições legais, o que podemos chamar de instituído e de outro, as questões identitárias, o que de fato se vive. Essa instabilidade promovida ao PC por não ser um cargo efetivo, ingresso por meio de concurso público, mas da vontade do Diretor ou da comunidade escolar, quando colocada à sua apreciação, acaba por muitas vezes levando o coordenador a uma atuação ineficiente, descompromissada e diversificada aos diferentes públicos da escola. Outro fator determinante, são os conflitos gerados no interior das unidades escolares exatamente por não se ter a clareza da atuação do PC, ou este utilizar-se de dois pesos e de duas medidas para aferirem situações semelhantes e com desfechos contrários. O PC por integrar o trio gestor (Diretor, Vice-Diretor e PC) de uma escola tem responsabilidade direta no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É dele a responsabilidade dos avanços escolares nas avaliações internas e externas. No Estado de São Paulo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo [IDESP] caracteriza-se o principal instrumento de trabalho do PC, uma vez que especifica metas que a unidade escolar deve atingir de um ano para outro e o índice de qualidade do aprendizado ofertado. Nessa avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se como critérios complementares o desempenho dos estudantes no exame do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo [SARESP] e o fluxo escolar. O Planejamento Escolar, que deveria ser um momento de formação e reflexão da prática docente é tomado de uma pauta pronta, fechada e padrão para todas as escolas sem levar em consideração as

especificidades de cada realidade. Além de ser contraproducente não encontra alcance em meio ao grupo docente, sendo um tempo enfadonho. Tornando um momento coletivo de suma importância para troca de experiências exitosas e formação continuada em um momento mecânico e burocrático. Podemos perceber que o caráter burocrático à função do PC como supervisor da ação docente, embora muito criticado pelos autores já mencionados, perdurou pelas décadas, mesmo que tenha sofrido modificações a depender da época histórica, ainda permanece em muitos espaços escolares.

A experiência docente, embora importante, não esgota a necessidade de formação específica em gestão para atuação na Coordenação Pedagógica. No cotidiano escolar, muitos PCs buscam uma formação complementar de forma autônoma e diversificada, que embora válida, não está sistematizada aos ideais que a rede estadual paulista de educação exige e oferece aos demais membros da educação de São Paulo, como formação específica ao magistério e Direção Escolar, ficando uma lacuna na formação do PC e de uma especificação clara de sua atuação dentro das Unidades Escolares.

Existe uma corrente que vê vantagens em o PC ser uma função nas escolas estaduais paulistas, uma vez que, diante de uma avaliação negativa, pode-se alterar o profissional daquela Unidade Escolar, ou traçar recomendações para o próximo ano letivo. O próprio PC também tem a possibilidade de mudar de escola e buscar um local que atenda suas expectativas ou novos desafios ao exercício da função. No entanto, por outro lado, quando focamos administrativamente na vida funcional, o que se tem garantido ao PC é exatamente aquilo que é ofertado ao professor, ou seja, não existe um plano de carreira para quem exerce uma função. Por isso, a criação de cargo de PC se torna vantajosa, tendo em vista que seriam necessários a criação de leis específicas e progressão na carreira, que diferem do profissional que atua apenas no magistério. Além do que já foi exposto, o exercício no cargo de Professor Coordenador poderia trazer uma maior autonomia para a atuação desse profissional, estaria claro a formação exigida e possivelmente passaria por um curso de formação na EFAPE, a exemplo do que já foi citado, acontece com os novos professores e diretores de escola. Dentre as atribuições que variam desde saber utilizar dos recursos tecnológicos disponibilizados na escola, planejamento e avaliação dos processos de ensinar e aprender, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da unidade escolar juntamente com o corpo docente, até a orientação dos professores quanto às concepções que subsidiam práticas da gestão democrática e participativa e implementação do currículo oficial. Sem esse cuidado profissional, o PC não será capaz de desenvolver e criar metodologias para análise de sua realidade escolar. Muito menos conseguirá

desenvolver estratégias autônomas e eficazes que condizem com a realidade de sua atuação, ficando preso á burocratização de ações pontuadas pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação já estabelecidas em dispositivos legais. Ações objetivadas, pouco inovadoras e transformadora da prática docente. Recentemente, a Res. SEE 01/2019, instituiu a prioridade no atendimento aos alunos e desta forma, todos os docentes que se encontrarem designados como Vice-Diretor, PC, Professor Mediador, ou que se encontram na Sala de Leitura, deverão reger classe ou ministrar aulas até que elas sejam atribuídas, ainda que não de sua habilitação. Ou seja, instituiu-se legalmente o desvio de função desses profissionais designados, contribuindo para o que se discutiu ao longo desse trabalho, falta de identidade do PC e de sua atuação nas unidades escolares. Por fim, concluímos que a identidade profissional do PC não é um fato dado, mas processo de contínua construção. A função instituída legalmente nas Resoluções da SEE não assegura a atuação desse profissional, muitas vezes marginalizado de uma formação específica e condicionado à vontade do grupo onde atua ou da vontade do diretor por não ser cargo efetivo e desempenhar apenas uma função, passível de recondução ou não para o próximo ano.

CONCLUSÃO

Desta feita, justifica-se que a função de PC seja um cargo efetivo e dessa forma, tenha direitos específicos ao cargo que ocupa, como: plano de carreira, formação específica na EFAPE aos novos ingressos e que sua formação inicial seja para além daquela exigida para atuação como docente. Pois como já mencionado nesse trabalho, o campo do professor é o ensinar e do Coordenador Pedagógico é a formação continuada do docente. Para Garrido (2008), a função do PC é prioritariamente a formação continuada em serviço, e assim, promover a reflexão dos docentes sobre sua prática. Pois, desta forma, segundo Franco e Almeida (2000), ele será capaz de subsidiar ao professor de projetos individuais, instruir-se com eles, registrar, propor leituras, argumentar e propor ações saneadoras dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. R. 2003. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.

- Almeida, L. R. de. 2013. **Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010**. RBPAE 29(3): 503-523.
- Almeida, L. R. 2012. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In: Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S (Org.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Araújo, J. C. C. 2018. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Barros, S.; Eugênio, B. G. 2014. **O Coordenador Pedagógico na Escola: Formação, Trabalho, Dilemas**. Educação, Gestão e Sociedade. Revista da Faculdade Eça de Queirós 4(16): 1-15.
- Brasil. 1996. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Dubar, C. A. 2005. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**: Martins Fontes, São Paulo, SP Brasil.
- Garcia, R. P. M.; Silva, C. N. 2017. **Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem**. Revista on line de Política e Gestão Educacional 21(3): 1405-1422.
- Ferreira, N. S. 2012. **Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica**. 16 ed. Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil.
- Franco, M. A. S.; Libaneo, J. C.; Pimenta, S. G. 2007. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa 37(30): 63-97.
- Fusari, J. C. 2003. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R.; Christov, L. H. S. O coordenador pedagógico e a formação docente. Edições Loyola, São Paulo, SP, Brasil.
- Pinazza, M. A. 2013. **Formação profissional e práticas de supervisão em contextos**. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). Formação de professores: múltiplos enfoques. Editora Sarandi, São Paulo, SP, Brasil.
- Placco, V.M. N. de S.; Almeida, L. R. de; Souza, V. L.T. de (Coord.). 2011. **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2019.
- Ramos, I. V. 2016. **Coordenação pedagógica: a busca de uma identidade**. Revista Prâxis 1: 51-58.

São Paulo. 2013. **Resolução SE Nº 3, de 18 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação. Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2019.

São Paulo. 1996. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

São Paulo. 1997. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 76/1997**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino.

São Paulo. 2007. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador.

São Paulo. 2014. **Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: . Acesso em: 09 maio 2020.

São Paulo. 2017. **Resolução SE 06, de 20 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: . Acesso em: 09 maio 2020.

São Paulo. 2008. **Resolução Conjunta CENP 01, de 18 de abril de 2008**. Dispõe sobre Procedimentos relativos ao processo seletivo de docentes para preenchimento do posto de trabalho de Professor Coordenador do Ciclo I do Ensino Fundamental das escolas estaduais. Disponível em: . Acesso em: 09 maio 2020.

COMO AS DISCUSSÕES AMBIENTAIS ESTÃO PRESENTES NO COTIDIANO DOS MUNICÍPIOS DE MANACAPURU? A

André Henrique Araújo Reis¹, Emily Nascimento De Oliveira², Nayandra Pinheiro De Sousa³, Sarah Christiny Gonzaga Pereira⁴

RESUMO

O presente projeto se refere a uma pesquisa desenvolvida com alunos do Ensino Médio em uma escola estadual na zona rural de Manacapuru-AM, visando incorporar proposta de Educação Ambiental (EA) por meio do ensino de química. Com a finalidade de que o professor possa abordar esse eixo transversal. Por meio da análise e discussão dos dados se constatou que, apesar dos alunos tenham noções de conhecimento sobre EA, e como o conceito de Meio Ambiente também que os professores não trabalhem com os PCNs, fica claro que não existe um sistema organizado de ações para desenvolver a EA. Pelo qual se propõe estratégia tendo em conta o estado da arte. Todavia, erros e acertos possibilitaram esboçar novas propostas para auxiliar a reflexão que favorecesse uma EA nas aulas de química. Nela, as conclusões apontaram para necessidade de mudanças nas concepções acerca do ensino por meio de uma constante reflexão.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino Médio, Química

INTRODUÇÃO

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) destacam que, por meio da Educação Ambiental se ensina e se aprende, que essa prática é um elemento indispensável para transformação da consciência ambiental e que pode levar a mudanças de comportamento, valores e atitudes de cidadania que podem ter importantes consequências sociais, que se pode e se deve estabelecer relações da escola com a comunidade em que se situa. Para Sato (2003, p. 19) Educação Ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ação.

Atualmente, questões ambientais são temas de discussão que interessam à sociedade e são debatidas não apenas em meio acadêmico, mas em todas as comunidades (nesse caso na escola). Apesar dos debates em instâncias fora das áreas de pesquisa e informação, poucas

¹ Professor Mestre da Secretaria de Educação e Desporto- SEDUC

² Aluna Bolsista da Secretaria de Educação e Desporto- SEDUC

³ Aluna Bolsista da Secretaria de Educação e Desporto- SEDUC

⁴ Aluna Bolsista da Secretaria de Educação e Desporto- SEDUC

práticas educacionais em relação às questões ambientais são evidenciadas dentro e fora da comunidade escolar. Talvez por isso, seja importante permear a EA nas políticas educacionais e governamentais a fim de: criar momentos de discussões sobre os problemas relacionados à natureza/ser humano, gerar propostas de soluções e definir ações educacionais. Assim sendo, apenas identificar os problemas referentes às questões ambientais, sociais, culturais, políticas não surtirão efeito para a concretização de soluções desses problemas. A necessidade de práticas educacionais com atitudes de mudanças e transformações humanas e sociais em seus valores e ações capitalistas inicia-se por uma educação socioambiental.

Estimula uma situação favorável à interdisciplinaridade, toda vez que a maioria dos problemas ambientais requer um tratamento consistente com dito planejamento. A caracterização de áreas de conhecimento permite valorizar o papel daqueles conteúdos que não dependem especificamente de nenhuma disciplina e são fundamentais para uma educação integral, como é o caso de determinadas atitudes ou valores que, antecipando-nos, denominaremos de “temas transversais”, os quais permitem o alcance dos níveis pretendidos pela EA, visto que é um tema transversal segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). “A educação ambiental é um processo que afeta a totalidade da pessoa, na etapa de educação formal, e que deveria continuar na educação permanente” (MEDINA e SANTOS 2008, p.24).

O objetivo da pesquisa foi conhecer analisar e desenvolver modelos de ações pedagógicas de inserção de práticas educativas ambientais articuladas pelo ensino da química, por meio de uma proposta de Educação Ambiental por meio dos conteúdos da disciplina química para os alunos do Ensino Médio em uma escola na zona rural de Manacapuru - AM. Para a reflexão sobre a prática vivenciada, foi feita uma coleta de dados, por meio de aplicação de questionários e entrevistas aos alunos e professores.

Construir práticas inovadoras de pesquisa em educação ambiental significa contribuir na construção de um campo teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento e consolidação da educação ambiental como instrumento de produção e apropriação social e democrática dos conhecimentos na construção de uma sociedade mais justa e democrática (FREITAS DE CAMPOS, 2006, p.35).

METODOLOGIA

O método utilizado na pesquisa foi qualitativo e quantitativo com utilização de questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas, que foram respondidos por 146 alunos da 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio, e também se aplicou questionários semiestruturados com perguntas abertas a seis professores da Escola Estadual Mário Silva D’Almeida, que fica localizada na comunidade \ Colônia Bela Vista na zona rural no município de Manacapuru, Estado do Amazonas encontra-se a 68 quilômetros (em linha reta) de Manaus. Veja na tabela 1 a distribuição dos alunos e professores por séries e escola.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por séries e professores

Escola	Ensino Médio - Alunos			Professores
	1 ^o série	2 ^o série	3 ^o série	
Escola Estadual “Mário Silva D’Almeida”	58	49	39	
Universo de:	146			6

O enfoque abordado nos questionários aplicados foi relacionado ao entendimento/significado de: (Educação Ambiental, meio ambiente, PCNs), também dando ênfase na formação e conscientização dos alunos. De acordo com a análise dos dados obtidos, foram elaboradas propostas respectivamente para a 1^a, 2^a e 3^a série, utilizando os conteúdos da disciplina química para os alunos do Ensino Médio na escola estadual Mário Silva D’Almeida na zona rural em Manacapuru- AM. Sistematização e tabulação dos dados foram realizadas por meio do programa Excel 2010.

Figura 1: Registro fotográficos dos Alunos e professores sendo entrevistados



ANALISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise dos dados obtidos constatou-se que, apesar dos alunos terem algumas noções de conhecimento sobre Educação Ambiental, como o conceito de Meio Ambiente, Problemas ambientais, e também os professores não trabalharem com os PCNs, fica claro que não existe um sistema organizado de ações (Estratégias) para desenvolver harmoniosamente a Educação Ambiental no Ensino Médio por meio do ensino na escola. Pelo qual se propõe estratégia tendo em conta o estado da arte e principalmente a definição de estratégia como um sistema de ações de direção para alcançar um objetivo de largo alcance e dirigido a resolução de problemas ambientais locais.

Veja na tabela 2 as propostas/sugestões que foram organizadas resumidamente em blocos por afinidade entre conteúdos, assim devem ficar claro que cada tópico de ensino deverá ser explorado em diferentes aulas de acordo com a conveniência e organização do professor.

Com base na experiência vivenciada durante esta pesquisa, entre erros e acertos, apresento a seguir sugestões que podem ser usadas por professores interessados em uma abordagem ambiental nas aulas de química. Obviamente cada um deverá fazer as adequações necessárias à realidade de sua escola e seu contexto.

Tabela 2: Conteúdos e atividades com abordagem ambiental para aulas de química.

Séries	Conteúdo da Química segundo o programa atual da disciplina.	Sugestões de atividades	Aspectos ambientais explorados
1 ^a	- Matéria: propriedades e uso; - Ligações Químicas; - Funções Inorgânicas – Bases;	Reutilização do óleo de cozinha para fazer sabão.	Reciclagem do óleo de cozinha usado, diminui a poluição ao meio ambiente.
2 ^a	- Elementos Químicos; - Tabela Periódica; - Reações químicas;	Apresentar aos estudantes a utilização das “cascas de ovos nas plantas” como adubo natural	Redução do lixo escolar, já que as cascas dos ovos muitas das vezes são jogadas fora.
3 ^a	- Biomoléculas; - Polímeros; - Tecnologia dos Compostos Orgânicos;	Mostrar aos alunos a mistura dos polímeros “Isopor e gasolina”.	Impacto ambiental causados pelo isopor descartado incorretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzir Educação Ambiental no ensino de química e das demais ciências é um desafio. Exige primeiramente uma mudança interior, no modo de ver o ensino.

Portanto, realizou-se o diagnóstico da situação da Educação Ambiental na escola, constatando-se a não existência de um sistema harmônico. Logo estão à revisão bibliográfica permitiu a elaboração de uma estratégia de Educação Ambiental por meio das aulas de química tendo em conta um sistema de ações de direção e dirigida à resolução de problemas locais fundamentalmente. O desenvolvimento da pesquisa permitiu também apresentar um resumo bibliográfico importante sobre a situação da Educação Ambiental na escola estadual Mário Silva D’Almeida, localizada na zona rural no município de Manacapuru- AM.

Verifica-se, portanto uma forte necessidade de estudar os efeitos da abordagem ambiental, que deve ser constantemente pensada e avaliada, investindo nos pontos de sucesso e discutindo em diferentes âmbitos (professores e alunos) o que precisa ser mudado. Inserir EA nas escolas é inserir uma nova prática pedagógica promovendo um novo estilo de vida para alunos, professores e comunidade. É abrir horizontes para uma nova percepção da realidade, buscando melhorias para todos os seres em suas relações com a natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em 28 setembro. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>>. Acesso em 28 setembro. 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**, 8. Ed. São Paulo: GAIA, 2003, p. 63-65.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. 5. Ed. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 35-36.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**: 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 61-108, 159-226.

LEITE, Ana Lúcia Tostes A. e MEDINA, Naná Mininni. **Educação Ambiental: curso básico à distância** - questões ambientais: conceito história problemas e alternativas. 5 Vol. 2º Ed. Brasília: MMA, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 85.

MEC/BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Lei N° 9795, em 27 de abril de 1999. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=50EE32BD99AF52EB7D5DB8E7E03AE765.node1?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009>. Acesso em 10 agosto. 2022.

MEDINA, Naná Mininni e SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**, 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 23-24.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Paulo: Rima, 2003, p. 19-39.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**: 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162.

O PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS¹

André Henrique Boazejewski Pereira² e Desiré Luciane Dominschek³

RESUMO

Este trabalho tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Saviani (2013, 2018, 2019) e Severino (2016). Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca das implicações didático-metodológicas na própria escola, seus recursos e a íntima relação entre a teoria e a prática. Portanto, corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que incorpora ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Em 2007 nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como principal objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando uma maior integração didático-pedagógica, apropriação metodológica, aproximação com as escolas da Educação Básica, a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa, dimensionando um maior amparo crítico (GATTI, 2014; DOMINSCHKE; ALVES, 2017).

Nessa perspectiva, tanto os objetivos do PIBID quanto a apropriação do licenciando no contexto escolar se articulam com os pressupostos didáticos, metodológicos e educacionais da

¹ Este trabalho é um recorte de pesquisa já apresentada em eventos do PIBID e de Iniciação Científica em 2021 (Cf. PEREIRA; DOMINSCHKE, 2021), contendo uma ampliação de sua fonte documental através de relatórios;

² Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER;

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/Professora e Orientadora-UNINTER.

Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018).

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, objetivou-se relacionar os cinco passos preconizados pela referida pedagogia com o processo de ensino-aprendizagem do licenciando e do professor no PIBID.

METODOLOGIA

Assim, para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental dos relatórios produzidos pelos estudantes do PIBID entre 2018 e 2020 para ilustrar alguns pontos (aval obtido através do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER, número 46094021.0.0000.5573).

PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é estática, isto é, finalizada, imutável, linear, fixa e limitada. Pelo contrário, trata-se justamente de uma construção coletiva, intencional, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (SAVIANI, 2019).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta vai justamente de encontro com a concepção do PIBID para a formação inicial de professores. Segundo Dominschek e Alves (2017):

“O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma **construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica.** O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (p. 634, grifo nosso).

Sendo assim¹, o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

Considerando essa proposta, também é válido destacar que o programa não consiste em participações descontextualizadas ou com uma atuação indireta dos orientandos, pois o PIBID, em sua proposta, se caracteriza justamente pela aproximação e atuação direta do licenciando com a instituição vinculada.

“É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: **a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais.** Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar” (PASSOS, 2014, p. 00814, grifo nosso).

Portanto, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018, 2019), possibilitando uma aproximação entre ambos.

¹ Neste parágrafo, utilizou-se da análise já realizada pelo autor em conjunto com Souza e Dominschek no trabalho “Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica” (Cf. PEREIRA; SOUZA; DOMINSCHEK, 2020, p. 3-4).

Assim, o primeiro momento - **prática social como ponto de partida** – refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. Contudo, estes se encontram em níveis de compreensão diferentes neste início, pois os alunos possuem uma visão “ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às intenções imediatas” (SAVIANI, 2019, p. 178), ou seja, uma visão sincrética (desordenada; confusa) do processo de ensino. Já o professor tem uma visão sintética (síntese), isto é, possui certa compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam sua prática social (SAVIANI, 2018).

Dessa forma, os professores do PIBID, por mais que compreendam a dinâmica e os objetivos do Programa; tenham elaborado um planejamento, junto aos demais professores das escolas e a própria instituição universitária, elencado os textos para socialização, os conteúdos a se trabalhar, a participação em eventos, as possíveis datas de encontros, entre outras atividades formativas; não conhecem ainda a turma propriamente, mesmo que tenha participado integralmente do processo seletivo. Portanto, tem uma visão sintética, uma “síntese precária” (SAVIANI, 2018, p. 56). Já os pibidianos não possuem ainda uma “articulação da experiência pedagógica” efetiva (SAVIANI, 2018, p. 57), isto é, uma compreensão clara tanto das relações formativas, sistemáticas e intencionais gestadas no interior do Programa, quanto a sua dimensão da transformação social.

“Iniciei no programa em setembro de 2020 [...] .Realizei minha inscrição, passei no processo seletivo e fiquei bem ansiosa e apreensiva para saber mais sobre. **Com o tempo, pesquisas e as reuniões fui entendendo que se tratava de um programa de iniciação a docência**, financiado pela Capes, afim de aprimorar nossas formações como estudantes de licenciatura através da aproximação da realidade prática de atividades pedagógicas em escolas públicas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 25, p. 1, 2020, grifo nosso)

“O Pibid pode ser um fator determinante, na minha formação profissional, pois é uma excelente oportunidade para *testar minhas dificuldades, ganhar mais confiança e didática, obter mais experiência na área da educação básica, conhecer e avaliar o trabalho de outras pessoas, ter capacidade de trabalhar em grupo*, atuar diretamente no que um curso de licenciatura propõe e assim também descobrir se é essa realmente a escolha certa, já que me dá a oportunidade de participar logo nos primeiros períodos. **(Biologia – S)**” (GATTI *et al.*, 2014, p. 49-50, grifo do original, itálico nosso)

O segundo momento, isto é, a **problematização**, trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os pibidianos quanto os docentes, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que permeiam sua relação formativa.

“é necessário se pensar como a escola no tempo presente tem sido refletida, não se limitando ao papel de ler, escrever, operações aritméticas e conhecimentos desarticulados, haja vista como esse espaço tem atingido os sujeitos que compõem. (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 26, p. 10, 2022)

Já o terceiro momento da PHC, a **instrumentalização**, trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (SAVIANI, 2018), onde parte destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo.

No PIBID, esses instrumentos podem ser sintetizados em três eixos principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades nucleares desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos. Assim, os **encontros formativos** ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes; **as visitas semanais na escola** que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático-metodológica, tendo envolvimento com o corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas; e as **pesquisas e participação em eventos**, promovendo a integração científico-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os resultados das investigações propostas no âmbito educativo, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (SEVERINO, 2016).

“O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na prática e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 13, p.10, 2018).

“aprendi na parte prática as dificuldades que as coordenações e professores tem com certas questões de materiais e divisões de sala” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019).

“as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprimindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 14, p. 5, 2020).

“Um ponto positivo que vejo no PIBID é o material que é passado, sempre mostrando o que esta acontecendo, trazendo para nós os acontecimentos atuais” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 23, p. 2, 2020).

“Com as reuniões de formação foi possível compreender , como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...] . Com os eventos foi possível interagir sobre diversos temas relacionados a educação e ao programa Pibid. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática alguns itens mostrados no minicurso das Normas ABNT” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 4, 2020).

O quarto momento da PHC, a **catarse**, refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras transformação e compreensão, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política.

Nessa linha de raciocínio, diante do PIBID, o momento catártico pode vir a ocorrer quando o licenciando, ao vivenciar e se apropriar dos três eixos nucleares do Programa, compreende não só o objetivo deste, mas sim, a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social; a realidade escolar, seus insumos e materialidade, bem como e seus desdobramentos institucionais, legais e culturais; a práxis educativa junto a sua questão qualitativa; a inferência didático-metodológica das atividades realizadas; a construção coletiva, intencional, pedagógica e sistematizada do conhecimento; a função da escola e do professor; entre outros pontos.

“Nota-se o quão fundamental é o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na formação dos licenciandos, no qual ele possibilita suprir as defasagens existentes na graduação, com a prática que muitas vezes apenas os estágios obrigatórios não suprem esta lacuna. **A valorização da formação docente, a realidade do cotidiano escolar e o porquê lutar pela escola pública se evidenciam mais ainda com o programa, além do desenvolvimento crítico e humano.** (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 27, p. 7, 2020, grifo nosso)

“Os princípios articuladores na formação para a docência, existe uma conexão entre teoria e prática, uma integração entre escola básica e instituição formadora, articulação entre ensino pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Tudo isso qualifica a formação a educação e isso é possível qualificar com os programas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 2, 2020).

Por fim, o “último” momento da PHC é a **prática social como ponto de chegada**, a qual tanto o discente quanto o docente possuem suas compreensões e dimensionamentos críticos tornam-se mais orgânicos, qualitativos (SAVIANI, 2018), “evoluídos”. De mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem e em si mesmo, tendo maior confiança e consciência acerca das relações escolares, suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza,

“Como futura educadora, hoje é possível ver de uma forma mais nítida a importância da pesquisa, leitura e interpretação dos textos acadêmicos e artigos, **em vista do meu saber quando iniciei ao projeto ao meu saber atual** notei que meu aprendizado ao longo deste ano foi muito grande, fazendo com que eu pudesse melhorar no âmbito acadêmico, em sala de aula com meu aprendizado e também disseminando a pesquisa e sua importância com meus colegas” (PIBIDIANA, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019, grifo nosso)

“A interação entre os alunos, a troca de ideias e a apresentação de ângulos diferentes do mesmo tema produz um efeito enriquecedor, oferece argumentações possíveis e formas de apresentar diferentes, **essas novas perspectivas deixam-nos mais à vontade para a apresentação de soluções e explanação de ponto de vista e defesa dos mesmos**” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 7, p. 19, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível inferir uma aproximação metodológica e pedagógica entre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto subsídio para o PIBID, indo de encontros com os próprios objetivos do Programa, seja na relação da práxis educativa ou na própria concepção formativa. Assim, enquanto formulação pedagógica alinhada aos interesses da classe trabalhadora, a PHC proporciona ao Programa a especificidade educativa, a prática social como mediação necessária na incorporação humana sobre o desenvolvimento dos indivíduos e recuperando a importância dos conteúdos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Portanto, este trabalho corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que junta ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

REFERÊNCIAS

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 24 de março de 2022.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 12 de julho de 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2022.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf. Acesso em: 24 de março de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. O PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma reflexão sobre a formação inicial de professores. In: VIII ENALIC, 8, 2021, [virtual]. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84880>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica. In: XIX Encontro de História da ANPUH-Rio. 19, 2020, [virtual]. **Anais**. Rio de Janeiro; ANPUH-Rio, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709_ARQUIVO_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2022.

ESCRITOS DE NÓS: NARRANDO AS APROPRIAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS EMERGIDAS A PARTIR DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

André Luís Nunes dos Santos¹

RESUMO

As narrativas pessoais se caracterizam por serem modalidades de textos, as quais os sujeitos relatam sobre fatos, acontecimentos e/ou trajetórias, sejam elas profissionais, acadêmicas ou experienciais. Ciente disso, busco, neste artigo, apresentar as minhas compreensões do que foi abordado ao desdobrar da disciplina Educação Brasileira pertencente ao Mestrado em Educação, dialogando com os(as) autores(as) trabalhados(as), assim como, evidenciando as (re)formulações e os novos pontos de vista acerca das teorias e aspectos históricos apreendidos. Desse modo, também objetivo nesta narrativa refletir acerca das várias perspectivas historiográficas que relatam a construção da educação brasileira e seus agentes. No tocante aos aspectos metodológicos, o texto possui natureza básica, abordagem qualitativa e cunho bibliográfico, haja vista que será embasado nas discussões teóricas e conceituais das obras apresentadas durante o percurso da disciplina.

Palavras-chave: Narrativas Pessoais, Educação Brasileira, História da Educação.

INTRODUÇÃO

Narrativas de apropriações pessoais são modalidades textuais, as quais os indivíduos relatam sobre determinados fatos, acontecimentos ou percursos profissionais, acadêmicos e particulares de suas vidas. Através delas podemos externar nossas emoções, sentimentos, angústias, ponderações, pensamentos e impressões acerca dos eventos acontecidos durante um estipulado tempo e localização espacial. Dessa forma, as narrativas de cunho individual têm se apresentado como válidos instrumentos avaliativos nas práticas pedagógicas dos(as) docentes, sejam eles(as) da educação básica ou superior, fazendo com que os(as) discentes se tornem protagonistas de suas próprias histórias, refletindo-as e tomando consciência de suas implicações no ambiente escolar e global. Sobre as narrativas, em específico, as educativas, Oliveira (2011, p. 290) nos diz que:

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

Isto é, narrar nossas trajetórias nos auxilia a sermos seres da práxis, cuja ação sempre virá antecedida, sucedida ou concomitante por uma reflexão, haja vista o minucioso processo elaborativo das narrativas pessoais, o qual necessita, em sua estruturação, de um amplo ato reflexivo acerca das ações de outrora, considerado os aspectos presentes das realidades dos indivíduos, para que, assim, sejam organizadas as atitudes futuras, tal como afirma Freire (2018, p. 38), ao preferir que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”, embasados, portanto, na razão lógica, em vez do ímpeto inconsequente.

Ciente disso, tenho por objetivo, nessa escrita narrativa de apropriação pessoal, apresentar as minhas compreensões do que foi abordado ao decorrer da disciplina, dialogando com os(as) autores(as) trabalhados(as), evidenciando as (re)formulações e novos pontos de vista acerca das teorias e aspectos históricos apreendidos no que tange a educação brasileira, assim como, também, refletir sobre as várias perspectivas historiográficas apresentadas. Além disso, convém ressaltar que o trabalho narrativo, em si, trata-se dos diálogos, apresentações e investigações desenvolvidas com base nas aulas da disciplina Educação Brasileira, a qual integra o currículo do mestrado pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Tais fatos narrados perpassam por diversos momentos das aulas, provocando, portanto, as reflexões que me trouxeram até a supramencionada escrita.

Concernente às dimensões teórico-metodológicas desse trabalho, cabe enfatizar que o texto possui natureza básica, o qual tem buscado, além de narrar as apropriações decorridas das aulas, desabrochar novas perspectivas acerca dos acontecimentos vivenciados durante o semestre letivo, na tentativa de gerar reflexões sobre os caminhos percorridos na referida disciplina e as implicações para meu objeto de investigação. Sua abordagem é qualitativa, haja

vista não procurar resultados objetivos e rápidos, dada sua natureza narrativa, pessoal e reflexiva. A intenção, nesse caso, está relacionada com o esforço de rememorar e ascender novas provocações no que tange aos assuntos anteriormente discutidos. A narrativa, de forma geral, por mais que seja um texto reflexivo, possui cunho bibliográfico, tendo em vista que será embasada nas discussões teóricas e conceituais dos textos apresentados, utilizando-se de artigos e capítulos de livros explanados ao desdobrar da referida disciplina e contemplando leituras advindas de estudos anteriores.

ENTRE DIÁLOGOS, (RE)FORMULAÇÕES E NOVOS PONTOS DE VISTA ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS ESPECIFICIDADES

Uma das primeiras discussões que tivemos na disciplina Educação Brasileira, iniciou-se com base no texto “Tempo e História” do Ciro Flamarion Cardoso (2018), relevante historiador brasileiro, o qual dedicou grande parte de sua vida à pesquisa e ao ensino. O referido artigo tratou sobre questões como a noção de espaço e tempo, salientando que, possivelmente, a percepção de espaço foi notada pelos seres humanos, antes mesmo da consciência de tempo e temporalidade; debateu sobre a aceleração da história, conforme Marc Augé, ocorrida na segunda metade do século XX, onde, atualmente, é perceptível que o passado tem se tornado história em um ritmo alucinante, alegando que a história está correndo atrás de nós, bem próxima aos nossos calcanhares; discutiu, também, acerca da memória individual, comum e coletiva, pelo viés da História, ressaltando que elas coexistem nas sociedades em diferentes níveis e nos alertando para o excesso de informações e para o risco de uma presumível amnésia geral dos indivíduos; e problematizou alguns conceitos e teorias como Evolução Social, Evolucionismo e o Fim da História.

Já adentrando nas discussões sobre a história da educação brasileira, em si, tivemos acesso a obra da Ana Palmira Bittencourt Casimiro (2007), chamada de “Igreja, Educação e Escravidão no Brasil Colonial”. Nesse artigo, a autora refletiu acerca das peculiaridades de algumas “idéias pedagógicas dominantes – e da literatura a elas pertinente como catecismos, cartilhas e manuais escolares -, reveladoras da mentalidade, da cultura e, sobretudo, de modalidades de educação escolar ministradas no período colonial, nas terras do Brasil” (CASIMIRO, 2007, p.85). A historiada da educação colonial brasileira, ressalta no seu artigo que conhecer a educação desenvolvida no Brasil colônia significa conhecer, para além dos fatores econômicos, políticos, religiosos, entre outros, as particularidades do pensamento

pedagógico e as ações educativas daquele período, nos fazendo refletir sobre as inúmeras ações da igreja, comandadas pelos jesuítas, com os povos nativos da época, exemplificando como ocorreu os variados processos de aculturação, principalmente, por meio da educação catequética.

Outro texto de grande relevância para o aprofundamento da compreensão no tocante à história da educação no Brasil foi o capítulo 1, cujo nome é “Formas do Brasil e Formas da Educação”, pertencente ao livro “Educação, poder e sociedade no império brasileiro”, dos(as) autores(as) José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008). Nessa parte de sua obra, os(as) historiadores(as) vêm chamar nossa atenção para a constituição dos formatos escolares de educação, que foram implementados ao desdobrar do século XIX, entrelaçados por disputas e tensões, devido à formação dos projetos de nação e do Estado brasileiro. Isso corroborou para a produção de um novo olhar acerca dos anos de 1800, o qual foi caracterizado por ter sido um momento histórico de grandes contribuições nos debates, iniciativas e práticas educativas, convém ressaltar, entretanto, que tal feito só se tornou possível por causa dos esforços de muitos historiadores(as) da educação, onde esses(as) exorcizaram os marcos cronológicos rígidos e lineares.

Com base nisso, Gondra e Schueler (2008) também abordaram a importância das pesquisas historiográficas recentes, as quais têm fornecido subsídios concretos para a elaboração de novas percepções acerca das múltiplas formas de educação e dos variados processos de socialização dos seres e seus grupos sociais ao esvaír dos tempos. Além disso, eles(as) ainda discutem a “invenção do Brasil”, que surge num projeto político, articulado no processo da Independência, tal como a consolidação do “ser brasileiro(a)”, haja vista a provocação feita por Saint-Hilaire (1974), citada no texto, proferindo que “havia um país chamado Brasil; mas absolutamente não havia brasileiros...”.

Alessandra Schueler (2009), só que dessa vez acompanhada por Ana Maria Magaldi, forneceram os debates da próxima obra que gerou grandes contribuições no meu processo formativo durante a disciplina. O título do artigo é “Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa”. Nele estão contidas reflexões “sobre a educação escolar, enfocando os debates, projetos e iniciativas voltadas para a disseminação da escola primária, no período da Primeira República (1889 a 1930), e problematizando a produção historiográfica sobre a educação republicana” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 32). Tal obra vem pretendendo trazer uma (re)formulação da historiografia da educação brasileira, a qual

pautou, durante muito tempo, a centralização da igreja e do Estado como instituições únicas nas discussões e elaborações educativas e escolares, todavia as autoras, assim como outros(as) historiadores(as) da educação no Brasil, têm proposto uma ressignificação dessas narrativas e formas de visualizar as práticas de outrora, apresentando novos agentes basilares na estruturação das educações brasileiras.

Na obra “A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)”, da autora Silvia Helena Andrade de Brito (2006), o primeiro ponto a ser debatido é sobre o conteúdo e a forma como o projeto nacionalista se manifestou na primeira fase da Era Vargas, datada de 1930 a 1945. Também é discutido o papel da educação na nacionalização, salientando que esses anos foram propícios a uma nova articulação do ideário educacional, tendo o próprio nacionalismo como referência. Brito (2006, p. 20) ainda destaca que “a nacionalização do ensino transformou-se em questão de segurança nacional, entendimento intensificado pelo clima de guerra do final dos anos 30 e de antifascismo que lhe seguiu, quando o Brasil se aliou à posição americana [...]”. Assim sendo, a autora destaca o principal intuito da mencionada publicação:

Tendo como objeto de suas preocupações o projeto educacional do primeiro governo Vargas (1930-1945), este trabalho não poderia se furtar, dada as condições sociais do período histórico em questão, em enveredar pela análise do nacionalismo encetado pelo Estado entre os anos 30 e a primeira metade da década de 40. Desta forma, esta se torna a pedra de toque a partir da qual se fará a análise da ação pública no campo educacional, neste momento histórico (BRITO, 2006, p. 1).

Os intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) também foram alvo de discussões em nossas aulas. Dialogamos a partir do texto “Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) na década de 1950”, dos autores Cleber Ferreira Correio e Thyellis Cesar Correio (2017). No artigo, eles descrevem o que é o ISEB, seu ano de fundação, inauguração, sua principal finalidade, abrangendo o “estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente da sociologia, da filosofia, da história, da política, bem como da economia, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessa ciência à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira [...]” (CORREIO; CORREIO, 2017, p. 181), objetivando, então, a produção de instrumentos teóricos que pudessem permitir o estímulo e o desenvolvimento do país.

Outra obra de bastante relevância para a melhor compreensão da educação no Brasil republicano é o texto do Darciel Pasinato (2013), denominado “Educação no período populista

brasileiro (1945-1964)”. O artigo tem como foco central a análise das políticas educacionais desenvolvidas pelos governos que passaram pelo período populista. A divisão da escrita é feita em três partes, onde a primeira versa sobre o contexto político e suas nuances, a segunda trata sobre as políticas educacionais elaboradas pelos governantes do referido governo, com ênfase no que tange ao segundo governo de Getúlio Vargas e ao governo de Juscelino Kubitschek, e o terceiro trabalhará acerca do Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, tendo início em 1956 e divulgado em 1959, o qual teve como lema a defesa da escola pública, obrigatória e laica.

Logo após o período populista, vem o que chamamos de Ditadura Militar, onde nossas discussões se deram embasadas no texto de José Willington Germano (2008), cujo título se chama “O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário”. Nesse texto, vimos as representações políticas autoritárias que tínhamos durante esse momento perverso da história brasileira, onde, em termos educacionais, o objetivo era dar sustentação ao projeto de nação desejado pelos “homens de fardas”. Uma das primeiras medidas tomadas pelo regime militar foi a imposição do silêncio, ao cassar a palavra dos “perdedores”, que eram sujeitos desde os movimentos sociais, sindicais urbanos e rurais, ligas camponesas, ex-integrantes do governo deposto, políticos, indivíduos de esquerda, até os movimentos estudantis, professores, discentes, dirigentes de escolas, intelectuais, entre outros.

Para compreendermos sobre as políticas públicas da educação brasileira durante a nova república, vimos o texto denominado “As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula”, da autora Mara Regina Martins Jacomeli (2011). Nessa escrita, ela apresenta algumas reflexões acerca das esferas educacionais, fazendo uma análise das políticas sociais voltadas para a educação, com localização temporal a partir do governo Collor. A autora vem destacando quais políticas foram implementadas desde a década de 1990, pouco tempo após a perversa Ditadura Militar, relacionando, então, com o desenvolvimento econômico do Brasil. Jacomeli (2011) acredita ser um exercício necessário, para os sujeitos que defendem a educação pública de qualidade, olhar de modo retrospectivo os caminhos e descaminhos pelos quais foram norteadas as políticas educacionais brasileiras, principalmente, no ano de 2010, quando o texto foi escrito, haja vista ser o momento de posse da presidenta da república, Dilma Rousseff. A pedagoga ainda ressalta que só assim defenderemos, de forma coerente, bandeiras a favor de políticas públicas comprometidas com a formação cidadã da população brasileira. Acerca da tese central das discussões, é salientado que:

A tese central do desenvolvimento das idéias aqui apresentadas é a de que todos os governos analisados compactuam com o mesmo modelo de sociedade, qual seja, a capitalista. O que vai diferir um do outro é a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais. A partir dessa inferência afirmamos que as políticas educacionais então propostas são qualitativa e quantitativamente diferenciadas (JACOMELI, 2011, p. 120).

Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, nas eleições de 2002, tivemos um dos períodos com mais destaque para a implementação de políticas educacionais. Com a chegada de Lula a presidência, conforme Jacomeli (2011), muitas das políticas públicas propostas no governo Fernando Henrique Cardoso foram continuadas, no entanto, o governo de Lula passou a estruturar um governo mais aberto, dialogado e comprometido com as várias demandas sociais das classes mais desfavorecidas. No que tange ao desenvolvimento econômico, o governo Lula consolidou a economia, mantendo ainda uma taxa de juros muito alta, justificando manter a inflação controlada. Jacomeli (2011, p. 125) salienta avanços em outras áreas, mas que beneficiou a todos(as):

Podemos afirmar, também, que o processo de privatização das empresas estatais foi barrado, sendo que, ao contrário do governo anterior, Lula buscou fortalecer as empresas estatais a partir de investimento e pesquisa, como é o caso da Petrobrás. Sem entrar na defesa política desse governo, o fato é que as propostas implementadas, em especial para a população do Norte e Nordeste, deram condições para que o Brasil alcançasse, entre suas classes sociais, um maior poder aquisitivo, fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social, já muito apontada em “verso e prosa” na história do país.

Discutir sobre os intelectuais brasileiros também foi um exercício de grande relevância para complementarmos nossos debates sobre a história da educação no Brasil. Por isso, Florestan Fernandes foi lembrado nas discussões, a partir da obra “Florestan Fernandes e a educação”, do Dermeval Saviani (1996), o qual vem dizer que as preocupações com as questões educacionais acompanharam toda a trajetória do Florestan, tendo sido manifestada em todas as fases de sua rica existência. O artigo aborda quatro aspectos de sua vida, concernentes à docência, a pesquisa, a militância e a publicística, salientando sobre a indissociabilidade desses aspectos e a coerência de propósitos do referido. Convém ressaltar sua identificação com o pensador Marx. Em relação aos supramencionados aspectos, Saviani (1996, p. 71) frisa que:

O primeiro aspecto enfoca a figura do professor Florestan, evidenciando o profundo significado educativo que marcou o seu

magistério. O segundo aspecto destaca o lugar ocupado pela educação nas investigações científicas por ele realizadas. O terceiro refere-se ao seu engajamento na luta em defesa da educação pública, desde a campanha em defesa da escola pública até a sua atuação como deputado federal. Finalmente, o quarto aspecto coloca em evidência o publicista incansável, empenhado em divulgar sob todas as formas a seu alcance, a causa da defesa de uma escola pública de qualidade acessível a todos os brasileiros.

Outro intelectual apresentado foi o Álvaro Vieira Pinto, discutido por meio de uma produção do Jefferson Mainarde (2015) chamada de “Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas”. No artigo, o autor apresenta uma análise dos princípios pedagógicos do filósofo e educador brasileiro, argumentando sobre conceitos como o de educação, consciência ingênua e crítica, alfabetização de adultos, relação pedagógica, teoria pedagógica e reforma universitária, as quais ele considera atuais e relevantes. O professor Ivonaldo Leite (2021) também traz um debate rico sobre Vieira Pinto, numa obra chamada “Uma fonte de inspiração esquecida da Educação Popular: a obra de Álvaro Vieira Pinto”, salientando as contribuições pioneiras do referido intelectual para o desenvolvimento da Educação Popular e alertando para alguns conceitos idealizados por Vieira Pinto que, até hoje, são atribuídos a Paulo Freire.

Por último, já que o mencionamos, saliento que Freire também foi alvo de muitas discussões durante a disciplina, haja vista ser um dos maiores intelectuais brasileiros, na área educacional e social. Os debates se deram a partir de sua própria obra, denominada “Pedagogia do Oprimido” (2013), a qual foi proibida no Brasil, durante a Ditadura Militar, por apresentar a relação injusta de opressão entre oprimidos e opressores, abordando questões como o diálogo e o esperar como ações indispensáveis da prática humana. O supracitado livro se tornou uma das mais conhecidas produções de Freire, ganhando destaque internacional e sendo um dos livros mais referenciados na área de humanas e sociais na contemporaneidade. Paulo Freire é sinônimo de esperança, de luta por um futuro melhor por meio da educação, levando em consideração em suas escritas e práticas pedagógicas o conhecimento de mundo dos(as) educandos(as) e suas particularidades como sujeitos pensantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da narração reflexiva acerca das minhas apropriações, compreensões e das novas perspectivas (re)formuladas, a partir da disciplina Educação Brasileira, proporcionou-me um mais amplo entendimento do processo formativo. Narrar minhas experiências e leituras das

obras discutidas durante o semestre, embasadas nas aprendizagens adquiridas ao transcorrer das aulas, possibilitou-me refletir, não apenas sobre a história da educação no Brasil, em si, mas, sobretudo, como esses processos educativos e escolares de outrora ainda tem suas reverberações nos dias atuais e, também, como uma história contada por um único ângulo pode nos ludibriar acerca dos verdadeiros acontecimentos vivenciados ao longo dos séculos brasileiros.

Faz-se necessária, portanto, a ressignificação de novos olhares sob a história e seus personagens, buscando a essência factual dos ocorridos ou, pelo menos, uma maior proximidade com os fatos das realidades educativas e escolares do Brasil. Logo, sobre essa escrita narrativa e reflexiva de minha trajetória na disciplina, ressalto que tentei abordar os aspectos e discussões mais relevantes para minha formação, trazendo os principais objetivos e questões que foram debatidas nos textos e nas aulas. Além do mais, busquei dialogar com as novas perspectivas que descobri ao esvaír dos debates e leituras acerca da história da educação brasileira, a qual dialoga com aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais das épocas remotas.

REFERÊNCIAS

- BRITO, Silvia Helena Andrade. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). **HISTEDBR**, São Paulo, 2006.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Tempo e História. **Docero Brasil**, On-line, 2018. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x1vc8> Acesso em: 30 de Julho de 2022.
- CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. Igreja, educação e escravidão no Brasil colonial. **Politeia: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 7, nº 1, p. 85-102, 2007.
- CORREIO, Cleber Ferreira Santos; CORREIO, Thyellis Cesar Santos. Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) na década de 1950. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, nº 2, p. 181-195, jul./dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38ª Ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª Ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, nº 76, p. 313-332, set./dez. 2008.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Pará, v. 1, nº 1, jul./dez. 2011.

LEITE, Ivonaldo Neres. Uma fonte de inspiração esquecida da Educação Popular: a obra de Álvaro Vieira Pinto. In: **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, Pará, 2021.

MAINARDE, Jefferson. Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas. **Laplage em Revista**, v. 1, nº 3, p. 98-117, 2015.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, nº 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina**, Rio Grande do Sul, v. 12, nº 1, 2013.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil**. Itatiaia: Edusp, 1974.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1996.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Rio de Janeiro, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS OPERATIVOS NA SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL¹

André Luís Nunes dos Santos²

RESUMO

O surgimento das tecnologias digitais causou uma profunda mudança na sociedade, interferindo, principalmente, nos modos de fazer educação escolar. Muitos foram os aportes que elas trouxeram e ainda podem trazer, não apenas aos professores(as) para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, mas, sobretudo, aos supervisores(as) escolares e orientadores(as) educacionais. Sendo assim, o objetivo desse artigo é discutir as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) na concretização das atividades ligadas à supervisão escolar e orientação educacional. A pesquisa se constitui por ser de natureza básica, abordagem qualitativa e com procedimento científico de cunho bibliográfico, estruturando-se a partir de artigos, capítulos de livros e resenhas. Espera-se, portanto, que o referido trabalho contribua para o campo teórico e prático dos estudos em educação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Supervisão Escolar, Orientação Educacional.

INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), datado no final do século XX, muitas foram as mudanças que ocorreram em todos os (re)cantos da sociedade, principalmente, na esfera educacional. Práticas cotidianas que, outrora, eram realizadas sem a necessidade de aparatos tecnológicos, atualmente suas realizações já não são mais viáveis sem o auxílio ou total apoio das tecnologias modernas, haja vista as múltiplas funcionalidades dos instrumentos tecnológicos perante as ações diárias de todos e quaisquer indivíduos, sejam eles nativos ou imigrantes digitais.

No cenário escolar, as tecnologias surgiram de modo dicotômico, uma vez que, por um lado, havia profissionais da educação que apoiavam e incentivavam o uso das tecnologias

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI);

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

digitais nas práticas pedagógicas e educativas das escolas, entretanto, por outro ângulo, existiam trabalhadores(as) que resistiam, veementemente, ao ato da inserção das novas tecnologias nas instituições de ensino. Todavia, na contemporaneidade, esse embate ganha um rumo diferente, ao levar em consideração a urgente necessidade de adequação a era tecnológica e a sociedade informacional na qual estamos inseridos, mesmo tendo a consciência crítica de que quase todas as invenções tecnológicas estão a serviço do capitalismo e do projeto de globalização.

No entanto, para além do uso na sala de aula, ao auxiliar os(as) docentes em suas práticas de ensino e aprendizagem, as tecnologias digitais têm mostrado grande potencial operativo, cooperando com os(as) profissionais da supervisão escolar e da orientação educacional no que tange ao desenvolvimento de suas funções, as quais, em sua grande maioria, estão ligadas com a garantia do cumprimento do planejamento educacional; a formação continuada dos(as) professores e demais profissionais da educação; a investigação das adversidades que vão surgindo ao esvaír do ano letivo; a comunicação com a comunidade escolar; a resolução de conflitos entre os sujeitos; e diversas outras questões inerentes ao supervisor(a) escolar e ao orientador(a) educacional.

Por isso, partindo dessa perspectiva, o trabalho que segue tem por objetivo discutir as contribuições das tecnologias digitais na concretização das atividades ligadas à supervisão escolar e orientação educacional, evidenciando os possíveis subsídios que os aparatos tecnológicos podem oferecer às práticas educativas desses referidos especialistas. Dessa forma, a seguinte escrita elucida a importância das novas tecnologias digitais para a sociedade atual, em especial, no âmbito educacional e escolar, visto que muitas são as formas de utilizá-las em prol de uma educação gratuita, digna e de qualidade para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, etnia, gênero, sexualidade ou classe social e econômica. Espera-se, portanto, que a supracitada pesquisa contribua para o campo teórico e prático dos estudos em educação.

Concernente aos aspectos metodológicos, o artigo possui natureza básica, o qual busca novos conhecimentos sem a finalidade de uso prático imediato, mas contribui para o avanço das ciências como um todo (MALHEIROS, 2011, p. 31). Traz consigo uma abordagem qualitativa, caracterizada por ser “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2008, p. 41). A pesquisa é de cunho bibliográfico, realizada a partir de artigos, capítulos de livros, resenhas, dissertações e teses, com estrutura embasada na revisão narrativa das mencionadas obras.

DESENVOLVIMENTO

Ao final do segundo milênio, depois de Cristo, conforme Castells (1999), inúmeros acontecimentos, de grande relevância histórica, modificaram o cenário das relações humanas em toda sociedade, dando alicerce para uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias modernas da época, as quais começaram a conceber um novo modelo de materialidade do corpo social, em um ritmo, demasiadamente, acelerado. Sua forte penetrabilidade nas camadas sociais, fez das tecnologias de informação e comunicação uma inesgotável fonte de transformações econômicas, políticas e, principalmente, culturais, haja vista a facilidade de circulação entre as mais variadas e distintas culturas, boa parte disso em obediência ao capitalismo, sistema esse que foi reestruturado a partir do advento tecnológico.

A revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980. No processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses (CASTELLS, 1999, p. 50).

O Capitalismo, em definição, caracteriza-se por ser um sistema econômico social apoiado na legitimação de propriedades privadas, nas liberdades comerciais de compras e vendas e nas trocas de mãos de obras por salários, a fim de obter lucro e acumular capital. Tal sistema tem corroborado para o que Milton Santos (2003), geógrafo e escritor brasileiro, denominou de Globalização Perversa, ressaltando a perversidade e violência causadas pelo dinheiro e pela infinitude de informações. A revolução tecnológica, de fato, vem modificando, abruptamente, todo o mundo, somando aos ideais do Capitalismo e gerando grandes acumulações de riquezas. Entretanto, ela não determina, ainda, a sociedade (CASTELLS, 1999).

Ademais, feito a crítica ao supracitado sistema, há de reconhecermos, sobretudo, os benefícios e vantagens de vivermos em uma era tecnológica, submersos na sociedade informacional, tal qual salienta Castells (1999), mesmo sendo um desafio para os sujeitos dos tempos atuais, a conversão da informação em conhecimento significativo, assim como ressalta Pozo (2004). No âmbito escolar, em especial, as tecnologias digitais trouxeram um leque de possibilidades, facilitando práticas pedagógicas diversas e possibilitando um processo de ensino e aprendizagem mais lúdico, uma vez que “as novas tecnologias podem reforçar a contribuição

dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas” (PERRENOUD, 2000, p.139).

Na supervisão escolar e orientação educacional, as novas tecnologias podem subsidiar as ações de mediação entre esses profissionais e os(as) professores e comunidade escolar. Para melhor compreendermos, convém frisar que a supervisão escolar e a orientação educacional estão sendo entendidas, atualmente, como:

A prática pedagógica da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional como um trabalho integrado é uma proposta que surge ocupando o lugar de uma postura tradicional, de um trabalho totalmente técnico – e, em uma determinada época, alienante - que passou por vários períodos de transformação, desde o surgimento das ações destes profissionais no processo de educação formal. [...] Pensando nisso, a ação integrada da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional tem sido um tema bastante debatido por estudiosos, partindo daí tantas publicações e debates em torno deste assunto, principalmente sobre formação e a atuação desses profissionais, para atender a realidade educacional (SIMÕES, 2018, p. 3).

Dessa forma, cabe evidenciar, em consonância com Belloni (2005, p.10), que “a escola deve integrar as TIC porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente, à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais [...]”. Em razão a isso, faz-se urgente a apropriação dos(as) supervisores(as) e orientadores(as) no que tange ao uso e manuseio das tecnologias digitais integradas às ações educativas que os mesmos desenvolvem, pois além de facilitar tais atitudes perante o público escolar, as TDIC’s ainda podem propiciar novas práticas pedagógicas, dinamizando as ações de intervenção, socialização, comunicação e mediação realizadas pelos referidos campos de atuação desses profissionais. Flôr (2017, p. 2) destaca que:

Temáticas como esta, relacionada ao uso das novas tecnologias na educação vem permeando discussões acadêmicas em nível mundial, uma vez que educar utilizando recursos informacionais aproxima a escola da realidade dos alunos e da comunidade escolar que, independente da classe social, tem contato com recursos tecnológicos, seja no caixa eletrônico, no celular, na roleta eletrônica do ônibus, entre tantos outros, presentes no cotidiano das pessoas.

Ciente disso, referente à atuação do(a) supervisor(a) escolar, serve reforçar a gritante necessidade de aproximação e apoderamento com as novas tecnologias, haja vista que “é relevante que o supervisor escolar contribua para a introdução dessas tecnologias a partir da mediação junto aos docentes no intuito de compartilhar ideias, reflexões e práticas [...]” (FLÔR,

2017, p. 3), corroborando, sobretudo, com a formação continuada do corpo docente e demais profissionais da educação que trabalham em suas respectivas instituições de ensino, agregando significados às práticas pedagógicas e educativas desenvolvidas por tais. Além disso, tornou-se cabível mostrar:

A necessidade de integrar as TIC no processo educacional leva o supervisor escolar a inserir também a tecnologia na sua prática, reconhecendo-a como recurso no processo educativo capaz de provocar mudanças, inovações e construção de conhecimentos, para, então, orientar a ação pedagógica do professor pautada em um trabalho interdisciplinar com utilização de uma gama variada de recursos metodológicos, incluindo as TIC. Vale ressaltar que na medida em que o supervisor e professor exploram o potencial didático das novas tecnologias, eles reconhecem e repensam o papel do aluno, como também refletem e aperfeiçoam sua prática pedagógica, metodologias, métodos de avaliação e seu próprio conhecimento, favorecendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (FLÔR, 2017, p. 6).

Na orientação educacional essa apropriação também se faz como exigência, visto que, tal qual ocorre na supervisão escolar, o(a) orientador(a) educacional desenvolve um papel de grande importância no pleno funcionamento das unidades escolares e secretarias de educação. No tocante à relação orientador(a) educacional e tecnologias digitais, Vernes (2011, p. 14) ainda profere que:

O Orientador Educacional pode ser elo para a integração de novas metodologias, incluindo o uso de tecnologias, como por exemplo, possibilitar o acesso a diversas fontes de informação que podem ser encontradas na Internet. Podemos contatar que se podem ampliar as possibilidades de fontes para a representação e construção do conhecimento, deslocando do professor a responsabilidade de ser o único que detém e controla o saber (VERNES, 2011, p. 14).

Tendo em vista que “o Orientador Educacional é um profissional que procura assistir o orientando, considerando o seu ajustamento pessoal e social e relacionam-se com todos os demais profissionais envolvidos no processo educativo, como um agente mediador desse processo” (VERNES, 2011, p. 14). Desse modo, cabe a ele(a) procurar desenvolver ações que possam utilizar o que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm de positivo, para que, assim, tais práticas suscitem novos paradigmas e novas perspectivas no cenário educacional do mundo inteiro, contribuindo para uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, integrar as novas tecnologias digitais às práticas educativas e pedagógicas dos(as) supervisores(as) escolares e dos(as) orientadores(as) educacionais se tornou uma urgência nos estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados. Por isso, fomentar formações continuadas para que esses(as) profissionais usem e manuseiem os aparelhos tecnológicos de modo eficaz e significativo deve ser uma política pública das secretarias de educação dos estados e municípios, pois só será possível ver ações concretas bem fundamentadas, da parte desses(as) trabalhadores(as), se eles(as) possuírem uma formação ampla, diversificada e estarem sempre em constantes atualizações formativas, visto a ininterrupta velocidade de informações que são disseminadas todos os dias.

Ter consciência crítica ao usar as tecnologias modernas irá fazer com que não haja alienação aos recursos tecnológicos, aproveitando, principalmente, de suas múltiplas funcionalidades que se expandem, de forma contributiva, para os mais variados cenários e projetos de educação escolar. É válido ter o entendimento de que as tecnologias digitais não determinam a sociedade em sua mais profunda complexidade, assim como profere Castells (1999), mas, de modo sábio, também é preciso sabermos que suas aplicabilidades subsidiam muitas tarefas humanas e, principalmente, as educacionais, pois as tecnologias modernas vêm provocando uma ampla mudança nas maneiras tradicionais de escolarização e de ser um(a) profissional da educação básica ou superior.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luíza. **O que é Mídia-educação**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FLÔR, Maria Rosilene Gomes. Desafios da supervisão escolar: mediando o trabalho docente para o uso das tecnologias da informação e comunicação. **Anais COPRECIS**, Campina Grande, 2017.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio: Brasil**, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SIMÕES, Alan José Batista. A ação da supervisão escolar e da orientação educacional na gestão escolar. **Anais V CONEDU**, Recife, 2018.

VERNES, Cassiane Duarte. **A orientação educacional mediada pela tecnologia**. 2011. Monografia (Especialização em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APRENDIZAGEM: ENTRE A APRENDIZAGEM ESPONTÂNEA E ESCOLAR

André Preuss¹

RESUMO

O presente trabalho traz para a discussão o tema da queixa escolar a partir das representações sociais sobre aprendizagem, tendo como análise a perspectiva histórico-cultural. O estudo contou com uma pesquisa junto a profissionais da saúde sobre suas representações sociais ao que concerne à aprendizagem e seu impacto na atuação profissional. Os resultados apresentam que os profissionais representam tal fenômeno de forma reduzida e descontextualizado com relação às contradições sociais. A aprendizagem imediata e espontânea do cotidiano é representada como principal elemento para o desenvolvimento humano, enquanto a aprendizagem escolar é secundarizada neste processo. Concluímos que a atuação profissional tem apresentado lacunas importantes ao não contemplar a aprendizagem escolar dentro da concepção de desenvolvimento humano e sua relevância para os processos psicológicos superiores da criança. Isso pode ter importante impacto na estigmatização de crianças encaminhadas com queixa escolar ao não compreender as potencialidades dessa aprendizagem e suas especificidades.

Palavras-chave: Queixa escolar, aprendizagem, representações sociais, Psicologia Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Campus Pato Branco. A pesquisa teve como tema o fenômeno da queixa escolar e a compreensão que há em torno dos processos de aprendizagem. Para tanto teve o objetivo de conhecer as representações sociais que profissionais da saúde tem sobre os processos de aprendizagem e o impacto que possuem no atendimento aos encaminhamentos escolares.

O tema da queixa escolar vem sendo bastante discutido nas últimas décadas no campo da educação e da psicologia e em suas várias dimensões. Sobre uma perspectiva crítica vem sendo colocado em questão os excessivos encaminhamentos e diagnósticos de crianças com tais queixas e as dificuldades no processo de escolarização. De acordo com Leonardo, Silva e Leal (2021), as questões de escolarização, sejam as dificuldades de aprendizagem ou

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

comportamento estão sendo analisadas e estabelecidas sobre um viés individualizante que biologiza e patologiza problemas que são de ordem social e estrutural da educação.

Neste cenário a queixa escolar toma forma como resultado de uma precarização da educação. Por queixa escolar entendem-se todos os tipos de problemas educacionais identificados e individualizados no aluno e/ou em sua família, e que são encaminhados pela escola para as demais políticas públicas ou a serviços especializados a atendimentos e avaliações clínicas (SOUZA, 2020).

Segundo Moysés e Collares (2013), tais práticas têm criado uma cultura da patologização da vida e dos comportamentos, levando um número enorme de crianças aos consultórios médicos para tratamentos medicamentosos, por não atenderem às exigências do sistema escolar. Classificam-se como problemas todos os tipos de questões escolares: sejam as dificuldades de alfabetização e aprendizagem, comportamentos inadequados, conflitos, indisciplina e rebeldia, evasão, desinteresse pela escola e até falta de participação da família.

Quando o atendimento/tratamento é focado sobre o aluno, acaba-se reduzindo o fenômeno a somente uma parte deste todo complexo e multifacetado. O resultado disso é a patologização dos comportamentos e, conseqüente, medicalização da educação, sendo esta, um processo pelo qual questões de ordem social e construídas historicamente são transformadas em problemas de ordem individual e biológica; neste contexto crianças e adolescentes são medicados de forma indiscriminadamente (BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019).

Segundo Vigotski (2000) a compreensão sobre o ser humano passa pelo entendimento que seu desenvolvimento é construído num processo histórico e dialético, onde as relações sociais estabelecidas em determinado contexto cultural são os elementos intrínsecos para esse processo. Diante disso, para haver o desenvolvimento humano, a aprendizagem se evidencia como elemento necessário para o processo de humanização, tendo em vista que é na aquisição da cultura que o indivíduo vai se constituindo.

Assim, partimos da Teoria Histórico-Cultural para entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesta perspectiva a aprendizagem consiste em apropriação dos aspectos culturais da vida e é o propulsor do desenvolvimento (ZANELLA, 2020). Desta forma a aprendizagem se mostra como fenômeno complexo e multifacetado, sua compreensão se torna fundamental para entender os fenômenos educacionais como o do dito 'não aprender'. Diante disso, se mostra relevante conhecer o entendimento que profissionais que não são da educação, como os da saúde, possuem sobre a aprendizagem.

Para tal intuito foi utilizado como instrumento de investigação o método das representações sociais. Elas são construções cognitivas individuais e que refletem elementos sociais, dizem respeito a sistemas de referências baseados em ideias, crenças, imagens e práticas interligadas que são utilizados pelos indivíduos para classificar e ordenar a vida social; a fim de possibilitar a comunicação fluida entre os membros de determinado arranjo social (MOSCOVICI, 2012).

Os conceitos centrais da teoria são a ancoragem que busca tenta ancorar as ideias estranhas e resumi-las a classificações e a imagens conhecidas, introduzindo-as em um contexto familiar; e a objetivação como um sistema interno que busca padronizar o estranho em características consensuais e familiares (MOSCOVICI, 2003).

Para conhecer as representações sociais sobre aprendizagem no viés da saúde, foram entrevistados profissionais da área: psicólogas, fonoaudiólogas e médicos que definiram tal fenômeno a partir de sua atuação profissional. Os dados foram analisados de forma qualitativa e organizados a partir de estruturas centrais das falas e com análise de conteúdos articulados à Teoria Histórico-Cultural. Na sequência apresentamos os resultados principais de uma das ancoragens centrais das representações sociais sobre a aprendizagem identificada.

APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE EXPERIÊNCIAS IMEDIATAS VERSUS A APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Nesta representação social os participantes ancoraram suas compreensões sobre o fenômeno da aprendizagem num viés de aquisições de conhecimentos imediatos e práticos do cotidiano e úteis à vida prática. A vivência cotidiana é representada como a própria e principal aprendizagem e se dá por meio dos contatos com outras pessoas, com certas condições ambientais e lugares sociais. Segundo Moscovici (2003), a tendência das representações é sempre em se ancorar em eixos de significados socialmente aceitos e que tenham consonância às vivências do sujeito.

A aprendizagem como processo de experiência humana foi identificada objetivações enquanto vivências, experiências e interações com o mundo. As falas dos participantes a seguir ilustram bem essa ancoragem:

*Eu, no meu trabalho, acredito muito que a criança se desenvolve e *ela aprende por meio, pelos meios que ela convive [...]. Então, eu acredito que essa sócio interação da criança com o meio, com as pessoas com quem ela convive, com o mundo em si, ao redor dela (PARTICIPANTE - F1).**

Tudo isso desse aprendizado que vai ser colocado para a criança, para os familiares e pro sistema educacional passar para a criança de uma forma padronizada[...]. Está

muito na vida informal dela, na vida é, de irmãos, com os pais, muitas coisas que as vezes não tem muito como medir totalmente (PARTICIPANTE - M1).

É tudo aquilo que a criança e o adolescente conseguem aprender no dia-a-dia. Tanto seja na vida pessoal, na vida social, na escola, na casa. Eu acho que essa é a parte de mais aprendizagem dele, do desenvolvimento do dia-a-dia (PARTICIPANTE - M2).

Aprendizagem é aprender, e é apreender, é busca, é trazer para dentro de mim aquela vivência que eu estou tendo naquele momento. Seja em qualquer lugar: na escola, num clube, numa viagem, tudo é aprendizado. Aprendizagem é aprendizado para a vida (PARTICIPANTE - P4).

A ênfase na aprendizagem das vivências no cotidiano e da apropriação do mundo imediato revelam uma compreensão que parte de uma visão da aprendizagem espontânea, natural. É importante notar que a aprendizagem é representada como algo similar para todas as experiências humanas, sem fazer grandes distinções sobre os lugares, mediações e significados destas experiências. De acordo com Leonardo, Rossato e Leal (2012), a aprendizagem escolar proporciona que a criança desenvolva capacidades de formular conceitos científicos e realizar abstrações mais complexas que parte do domínio de princípios de pensamento além do cotidiano.

Nesta primeira aproximação a aprendizagem escolar é pouco citada, de uma forma que a generalização do processo se reduz às experiências imediatas da criança. Segundo Leonardo, Rossato e Leal (2012), o ser humano deve se apropriar dos conhecimentos acumulados e resultantes das ações dos antecedentes sobre o mundo, a aprendizagem é que proporcionará esta aquisição e que relaciona o desenvolvimento com a educação. Pois, ainda segundo as autoras, é neste processo de aprendizagem complexo que vai além do imediato que surge uma atitude cognoscitiva em relação ao mundo e que proporciona o pleno desenvolvimento humano de processos qualitativamente mais complexos.

A aprendizagem do cotidiano e a aprendizagem escolar possuem diferenças no nível de complexidade do conhecimento reflexivo, sendo que a segunda possibilita a apropriação da primeira. De acordo com Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 22), “à medida que se apropria de um corpo de informações sistemáticas, a criança do período escolar começa a estabelecer uma relação mais próxima entre os conhecimentos científicos e os cotidianos [...]”, conseguindo desta forma categorizar e estabelecer relações mais amplas e complexas com a realidade.

O conhecimento espontâneo acrescenta muito pouco no desenvolvimento psíquico da criança, já que não ultrapassa a barreira do imediato e daquilo que está ao redor do sujeito. Por outro lado, a aprendizagem escolar dos conhecimentos científicos proporciona a compreensão

do mundo para além do instantâneo e constrói sobre a consciência do indivíduo um novo mundo de abstrações, contradições e transformações dialéticas da vida (VIGOTSKI, 2009).

Desta forma, quando ouvimos falar em problemas de aprendizagem, ou distúrbios/transtornos de aprendizagem, não podemos generalizar o termo aprendizagem. O profissional de saúde no uso da aprendizagem de forma genérica, principalmente quando levados ao âmbito da saúde e relacionados ao desenvolvimento necessitam de compreensão diferenciada para não serem reduzidos a patologias, logo, patologização. De acordo com Leonardo, Silva e Leal (2021), na urgência de resolver questões pedagógicas, a escola acaba encaminhando para a área médica a solução de tais problemas; isso resulta numa enxurrada de diagnósticos e tratamentos medicamentosos e um entendimento que a causa é pertencente ao sujeito, de uma suposta base biológica.

Ainda sobre a representação social da aprendizagem ancorada na definição de processo de experiência, a objetivação enquanto acontecimento da vida reforça a ideia da aprendizagem espontânea como condição principal. Nas seguintes falas podemos perceber tais representações:

Por que é como eu falo, é um retrato da pessoa que está do lado. No geral né. Como a gente diz; é um espelho que vai captando os costumes de dentro de casa, o que a gente quer que ele aprenda (PARTICIPANTE - M2).

É tudo aquilo que eu vivo. Aprendizagem é vida. É um movimento dinâmico né!? Então, aprendizagem, ela está em todos os contextos. Quando uma pessoa aprende, ela assimila aquilo que ela quer, que ela toca, o que ela entende, o que ela está, naquele momento colocando para dentro de si através da aquisição, da assimilação daquilo que ela está aprendendo (PARTICIPANTE - P4).

Identificamos nas falas de M2 e P4 que a aprendizagem como sinônimo da vida e acontecimento espontâneo das relações imediatas da vida cotidiana, nos faz observar o papel da mediação. De acordo com Vigotski (2009), só é possível a aprendizagem com a capacidade de imitação, e por ciclos de desenvolvimento ainda não completados, naquilo que ainda não está amadurecido cognitivamente na criança. Neste sentido a mediação orientada vai proporcionar perceber aquilo que está por vias de se desenvolver, mas que a criança ainda não se apropriou.

O valor semiótico dos objetos da cultura é apropriado pelos sujeitos na mediação da pessoa mais experiente que vai proporcionando avanços nas aprendizagens. O avanço tecnológico é considerado como ferramenta importante nesse processo:

E hoje nós temos um avanço tecnológico extraordinário por causa da aprendizagem que se teve e que se está tendo, de inteligência, de desenvolvimento da inteligência que se está tendo também. Isso pra mim é aprendizagem. Não existe só a aprendizagem formal que a escola proporciona, mas existe a aprendizagem em si que é todo o sistema que estamos inseridos. O todo. (PARTICIPANTE - P1).

De acordo com Silva e Leonardo (2012), as mudanças ocorridas no ser humano ao longo dos tempos está vinculada a interações do sujeito com a realidade histórica e cultural. Estas relações possibilitam acessar novas e complexas funções psicológicas e sociais. Assim, cria novas formas de comportamento e instrumentos mais elaborados, de acordo com suas necessidades” (SILVA; LEONARDO, 2012, p. 52).

Segundo Vigotski (2017), a aprendizagem adequada é aquela que ultrapassa o desenvolvimento, num sentido de ir além das limitações imediatas do sujeito, ou, da zona de desenvolvimento imediato. Assim, o uso das tecnologias proporcionará o rompimento da realidade imediata, porém sem nos descuidarmos dos limites desse acesso muitas vezes descontrolado – desafios postos pela inclusão digital.

A necessidade de uma aprendizagem que ultrapasse a dimensão do espontâneo é fundamental para as vivências da sociedade e compreensão de processos como os colocados por P2 ao falar sobre como a criança vai se apropriando da felicidade e tristeza:

Por que ela vai escutar a partir dela, das representações talvez dela, dos diferenciais dela, e que ela não fica com o pai o tempo todo, digamos assim, ela tem outro mundo, outros saberes. [...] Nossa cultura hoje traz que a criança tem que ser feliz e bem comportada. Então, como os pais lidam com a tristeza, e às vezes eles só querem afastar isso, fazer uma evitação disso (PARTICIPANTE - P2).

Nesta exposição da participante, percebemos o quanto é importante que a aprendizagem possa ultrapassar a vivência cotidiana e também a criança possa conhecer as construções da sociedade sobre processos como os sentimentos. Em entendimentos que possam dentro das condições de potencialidade de desenvolvimento da criança, proporcionar aprendizagem que ela mesma consiga lidar com sentimentos e emoções de forma mais assertiva.

Numa retomada da aprendizagem da vivência, os participantes trazem a questão do valor da formação moral de um bom cidadão à sociedade. Segue a fala que representa bem essa ideia:

É muito importante esse aprendizado, essa experiência, esse lado, vamos dizer: do desenvolvimento dessa pessoa, mas às vezes isso não é aferido pela sociedade, pela comunidade. Nisso é muito importante para a criança, pra pessoa, pro desenvolvimento do cidadão, do ser humano né, e isso muitas vezes não é aferido (PARTICIPANTE - M1).

A fala de M1 explicita um entendimento que existe uma aprendizagem que é escolar e aferível; e outra que é social e das experiências, e que não é aferível. Temos que tomar cuidado neste tipo de representação social enquanto formação moral, pois aqui repousa grande parte dos discursos da educação que deposita sobre as falhas na formação familiar os problemas escolares do aluno; reproduzindo a ideia de uma família disfuncional e problemática que causa as

dificuldades. Como coloca Moisés e Collares (2013), que os comportamentos que fogem ao padrão e são destoantes ao que é esperado faz com que a medicalização da vida e dos comportamentos se intensifique.

Por último, no que concerne à como acontece esta aprendizagem na vivência, a dimensão do lúdico e significativo foi pontuado pelos participantes. Para expor isso trazemos a fala de F2:

Brincando! A criança aprende brincando. Por que pode ver, que eu faço essa aprendizagem, mas de forma muito lúdica para a criança. Por que é brincando que a criança vai aprender. Por que ela tem que se interessar pelo negócio, ela tem que se encantar. A gente aprende quando a gente se encanta pela coisa. Se você perder o encantamento, o interesse [...] a criança tem que se encantar. Se ela gosta de brincar, ela vai gostar de aprender (PARTICIPANTE - F2).

Para Tada, Costa e Silva (2020), a aprendizagem por meio da ludicidade promove uma libertação do imediatismo e promove as possibilidades de criar e elaborar as ações e aprendizagens mais interessantes para a própria criança. Assim, em atividade de aprendizagem direcionadas e por meio da brincadeira a construção de sentidos e significados pessoais fazem com que a criança se envolva de forma integral naquele processo de aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem estimula áreas do desenvolvimento potencial da criança e proporcionando processos internos por meio da interação com o outro (LEONARDO et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa análise podemos concluir que as representações sociais sobre o processo de aprendizagem são concepções restritas sobre o fenômeno, que partem de uma compreensão superficial. Os profissionais da saúde entrevistados ao contemplarem uma representação da aprendizagem como referente à dimensão do cotidiano e do imediato, acabam secundarizando e até negligenciando a aprendizagem escolar como elemento para o desenvolvimento humano, sendo citado eventualmente e colocando no mesmo nível de complexidade das aprendizagens espontâneas. Vigotski (2009), ressalta o valor insuperável da aprendizagem escolar por proporcionar um conhecimento para além do imediato, instigando o desenvolvimento humano a se superar em complexidade.

Também identificamos que ao privilegiar aspectos elementares da aprendizagem e não citarem com maior ênfase as dimensões da aprendizagem sistematizada, a compreensão parcial do fenômeno tende a apresentar lacunas relevantes para a prática profissional, principalmente quando deparado com a complexidade das queixas escolares. Entendemos ser fundamental uma

compreensão da aprendizagem como elemento propulsor do desenvolvimento humano, nas suas formas mais complexas de intelectualidade, naquilo que Vigotski (2009) chama de processos psicológicos superiores.

Diante disso, concluímos que o debate em torno da patologização e medicalização da educação e dos processos de escolarização se revelam ainda mais relevantes ao estudarmos outras áreas de intervenção como a saúde. Os fenômenos da aprendizagem e desenvolvimento humanos dentro do escopo da saúde tende a não só patologizar sujeitos e famílias, mas a individualizar e reduzir causas e fenômenos que são complexos e multifacetados. Desta forma, verifica-se a necessidade de estudos que possam compreender como a aprendizagem sistemática da educação escolar contribui para o desenvolvimento e de que maneiras as diferentes áreas de atendimento de crianças podem se utilizar desses conhecimentos para atuações mais críticas frente às demandas escolares.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Rudinei Luiz, GESSER, Marivete e SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo** [online]. 2019, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>>. Acesso em: 30 maio 2022.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; et al.. Dilemas e ações no enfrentamento da queixa escolar. In.: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; NEGREIROS, Fauston. **A Queixa Escolar na Perspectiva Histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba: CRV, 2020, p. 57-76.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. Estado da Arte de Estudos sobre a Queixa Escolar (1990.2009): uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In.: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Pesquisas em Queixa Escolar: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 51-82.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A patologização e a medicalização dos problemas de escolarização: a contraposição a partir da teoria histórico-cultural. In.: _____. **A (Des)patologização do Processo de Escolarização: contribuições da psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2021, p. 19-42.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e Medicalização da Infância. **Desidades**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Valéria Garcia da.; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Psíquico Infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In.: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Pesquisas em Queixa Escolar: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 51-82.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a orientação à queixa escolar. In.: _____. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2020, p. 97-118.

TADA, Iracema Neno Cecilio; COSTA, Beatriz Lima; SILVA, Aimée Cruz. “A escola é chata!”. In.: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; NEGREIROS, Fauston. **A Queixa Escolar na Perspectiva Histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba: CRV, 2020, p. 39-56.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Ed. 2, Martins Fontes: São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Ed. 16, Ícone: São Paulo, 2017, p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 71. pp. 21-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Psicologia Histórico-Cultural em Foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/ UFSC, 2020.

A INFLUÊNCIA DE DESCARTES NO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO DE UM CURSO MÉDIO TÉCNICO

André Luís Fernandes dos Santos¹

RESUMO

A disciplina de Metodologia do trabalho científico (METC) é um dos componentes curriculares do curso técnico em Análises Clínicas. Ao consultarmos os conteúdos da disciplina não há detalhes sobre o que se entende por método, metodologia e Ciência. Entretanto no plano de curso a instituição afirma que visa a formação ética dos seus estudantes, além da autonomia intelectual e pensamento crítico. Isso gera um problema, pois o componente curricular não parece atentar-se ao conceito de método científico per se, mas que apenas os estudantes consigam redigir seu TCC e dar aos dados obtidos uma análise matemática. O objetivo desse trabalho foi mostrar a influência cartesiana na determinação dos conteúdos da disciplina de METC. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que permitisse discorrer sobre o método científico e, particularmente sobre o método cartesiano, caracterizado pela desconfiança nos sentidos e em basear-se na matemática e na dedução.

Palavras-chave: método científico, Descartes, ciência, ensino técnico.

INTRODUÇÃO

A busca pela realização do potencial do Brasil como país emergente, elevando o nível educacional da população encontra na Educação Profissional e Tecnológica um fator determinante para o seu desenvolvimento social e econômico (PETEROSSO, 2014, p.5). Assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Análises Clínicas foi criada pela Fundação de Educação de Barueri (FIEB) no ano de 2013 e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) - Barueri, parecer nº 26/2013 (FIEB, 2013).

A modalidade integrada (MI) possui carga horária de 3.266 horas, além do estágio curricular obrigatório (250 horas) e ao trabalho de conclusão de curso (TCC) (150 horas). Ao término do curso o educando deverá ter algumas habilidades e competências específicas, entre elas conhecer a metodologia científica e ser capaz de elaborar trabalhos acadêmico-científicos (FIEB, 2013).

¹ Fundação Instituto de Educação de Barueri

Foi nesse contexto que a disciplina de Metodologia do trabalho científico (METC) foi inserida na grade curricular da MI do curso, com a carga horária semanal de uma hora-aula, totalizando 40 horas-aula anuais. É ministrada no terceiro ano, quando os discentes deverão redigir o TCC (FIEB, 2013).

A preocupação da instituição em introduzir a disciplina de metodologia é pertinente. De acordo com Rudio (2002) a pesquisa científica exige de quem a faz persistência, dedicação, esforço contínuo e paciência, entretanto é uma das atividades mais enriquecedoras ao ser humano.

Entretanto no plano de curso, na disciplina de METC, não há maiores esclarecimentos sobre o que a instituição entende por método, metodologia e Ciência, que são conceitos amplos e complexos. Há muitas definições de Ciência e segundo Marconi e Lakatos (2008, p.21) pode-se definir Ciência como “acumulação de conhecimentos sistemáticos” ou “estudo de problemas solúveis, mediante método científico”. São definições incompletas, mas já demonstram a complexidade do tema e a importância de uma metodologia para o desenvolvimento científico.

Esse trabalho teve como objetivo demonstrar a influência cartesiana na disciplina de METC e como isso pode impactar na visão do educando sobre a construção do conhecimento. Para isso faremos a divisão desse trabalho em tópicos, que fornecerão o embasamento teórico. No tópico I há uma breve revisão sobre o conceito de método, enquanto o método cartesiano será apresentado no tópico II. No tópico III faremos a análise do conteúdo programático da disciplina à luz do Método cartesiano.

I-A CIÊNCIA É CONSTRUÍDA A PARTIR DE UM MÉTODO

Ao pesquisarmos esse assunto nos deparamos com inúmeros artigos, livros e sites sobre Metodologia do trabalho científico ou Metodologia científica. Nessas obras também nos deparamos com a palavra método. Mas qual há diferença entre metodologia e método?

Segundo Panasiewicz e Baptista (2013, p.93) “a metodologia se refere aos procedimentos e ao conjunto de técnicas que serão utilizados na pesquisa. Fonseca (2002) tem uma visão semelhante, pois metodologia é o estudo da organização e dos trajetos para a elaboração de um trabalho científico, como evidencia a etimologia da palavra (methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação).

Fonseca (2002) e Gerhardt e Silveira (2008) consideram a metodologia um ramo da Pedagogia, sendo por isso considerada um conjunto de práticas instrumentais para que o pesquisador alcance os fins de sua pesquisa; ainda segundo os autores a metodologia científica per se não é a garantia de êxito de uma pesquisa, mas condição sine qua non para sua análise crítica pelos pares.

Como a etimologia da palavra evidencia, a metodologia seria o estudo do método. Mas o que seria método? Ele é exclusivo das ciências?

Iniciando-se pela segunda indagação a resposta seria não. Para Marconi e Lakatos (2008, p.44) “nem todos os ramos de estudo empregam esses métodos são ciências”. Um exemplo seria a Filosofia, onde não observamos uma unanimidade de pensamento entre os filósofos expoentes, como Sócrates e Nietzsche, porque a Filosofia tem como esteio a reflexão sobre a experiência vital. Pode-se depreender que a Filosofia se caracteriza pelo esforço racional de confrontar os problemas humanos e discernir entre o certo e o errado, tendo como base a própria razão humana (TARTUCE, 2006).

Como pudemos observar o uso de métodos extrapola a Ciência. Porém como afirma Marconi e Lakatos (2008, p.44) “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Ratificando os autores anteriormente citados, Arruda (2007, p.41) coaduna com a ideia de que método científico é tão importante que é o divisor entre a Ciência e o senso comum: “a diferença, então, entre a pesquisa fundada na experiência diária, no empirismo e a pesquisa científica, está sistematização do conhecimento, na metodologia utilizada na produção desse conhecimento”.

Definir o que é método não é tarefa simples, pois há muitas definições. Segundo Trujillo (1974, p.24):

Método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo.

Na definição acima observamos que o autor não tem no método científico a garantia para a obtenção da verdade, mas que ele facilitaria a detecção e correção de possíveis erros durante o percurso de um trabalho científico (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Uma definição de método científico, que considera as hipóteses como ponto importante do fazer científico, é a definição de Bunge (1974, p.55) que o considera: “um conjunto de

procedimentos por intermédio dos quais (a) se propõe os problemas científicos e (b) colocam-se à prova as hipóteses científicas”. A importância das hipóteses é ser base da Ciência, que é, segundo Fonseca (2002, p.11):

É o saber produzido através do raciocínio lógico associado à experimentação prática. Caracteriza-se por um conjunto de modelos de observação, identificação, descrição, investigação experimental e explanação teórica de fenômenos. O método científico envolve técnicas exatas, objetivas e sistemáticas. Regras fixas para a formação de conceitos, para a condução de observações, para a realização de experimentos e para validação de hipóteses explicativas.

II-O MÉTODO CARTESIANO

A Idade Moderna (1453 a 1789 d. C.) tem como marcos históricos a queda do império Bizantino e a Revolução Francesa, sendo um momento de importantes revoluções ideológicas, culturais, pedagógicas, entre outras (CAMBI, 1999). Segundo Strenger (1998) esse período histórico se caracteriza, por isso sua natureza revolucionária, por intensos questionamentos pelos principais expoentes da filosofia. Surge também a Filosofia Moderna (séc. XVII e meados do séc. XVIII) e, em seu bojo, o período do Grande Racionalismo Clássico caracterizado por três elementos básicos: surgimento do sujeito do conhecimento, do pensamento autoconsciente e a valorização do saber científico (STRENGER, 1998).

René Descartes (1596-1650) é um filósofo moderno e a forma como conhecemos a realidade é uma questão basilar de sua obra. Segundo Silva (2018, p. 2) René “rompeu com o movimento filosófico e teológico da escolástica e fundou o seu próprio sistema de pensamento, com base no sujeito pensante e não no mundo exterior”.

Acredita que tudo que lhe fora ensinado durante sua formação carecia de solidez. Por isso ele procura definir as bases sólidas do conhecimento. Para ele o conhecimento científico pode ser falso, mas quer chegar ao conhecimento básico e o esteio do conhecimento verdadeiro (GHIRALDELLI JUNIOR, 2003). Descartes tem muita desconfiança sobre os sentidos, que para ele pode confundir nosso julgamentos; sobre Ghiraldelli Junior (2003, p.48) enfatiza:

Considerando que tudo que ele sabe está na sua mente, e que tudo que reside no seu pensamento veio dos seus sentidos ou lhe era inato, e tendo em conta que os sentidos nem sempre são confiáveis, pois não raro nos enganam, ele começa seu projeto de colocar em dúvida tudo o que havia em seu pensamento, exatamente partindo da desconfiança sobre os sentidos. Este é seu caminho.

Em sua obra o Discurso do método afasta-se dos processos de indução e origina o método dedutivo. Para ele os homens atingem o conhecimento por intermédio da razão (MARCONI; LAKATOS, 2008).

Para Descartes o conhecimento deve ser construído a partir de quatro regras fundamentais ou pilares: evidência, análise, síntese e enumeração (HEGENBERGER, 1976; MARCONI; LAKATOS, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Na evidência não devemos aceitar como verdade algo que não sabemos se de fato o é, ou seja, não devemos nos precipitar ou agir com preconceito. Temos de evitar incluir o nosso juízo nos julgamentos, a não ser naquilo que se apresenta de forma clara que não se torne possível a dúvida. A análise recomenda fracionar o problema, para melhor resolvê-lo e facilitar a síntese, onde deveremos conduzir o pensamento organizadamente, iniciando-se das questões mais simples para as de maior complexidade. E finalmente a enumeração, pois devemos realizar enumerações cuidadosas para, certamente, ter a certeza de que nada omitimos (HEGENBERGER, 1976; MARCONI; LAKATOS, 2008).

Podemos compreender a análise e da síntese, em suma, como a processos que permitem decompor o todo em suas partes constitutivas (da mais para a menos complexa) e sua reconstituição pós análise (do simples ao complexo). Podem operar sobre as chamadas ciências (factuais ou formais) ou na filosofia (MARCONI; LAKATOS, 2008).

O método dedutivo de Descartes tem como esteios a matemática e as regras fundamentais citadas. Contudo para Descartes, segundo Battisti (2010, p.574) “a matemática ilustra histórica, factual e heurísticamente o método, mas não determina a sua natureza. Para René o método de análise expressa a racionalidade humana na construção do saber, ou seja, seria o âmago da elaboração do conhecimento em suas diferentes áreas (BATTISTI, 2010). Sobre isso Descartes (1985) diz que:

de fato, vemos bastante bem que os antigos geômetras utilizaram uma espécie de análise, que estendiam à solução de todos os problemas, ainda que não a tenham transmitido à posteridade. E agora floresce um gênero de aritmética, que se chama álgebra, que permite fazer para os números o que os antigos faziam para as figuras. Essas duas coisas não passam de frutos espontâneos dos princípios naturais do nosso método; e não me admiro que tenha sido nessas artes, cujos objetos são muito simples, que eles até aqui cresceram com maior facilidade do que nas outras, onde maiores obstáculos geralmente os costumam abafar, mas onde também, no entanto, se cultivados com sumo cuidado, far-se-ão infalivelmente chegar à perfeita maturidade.

O raciocínio dedutivo tem como protótipo o silogismo, onde a partir de duas proposições (as premissas, verdadeiras e indiscutíveis) pode-se retirar uma terceira, a chamada conclusão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Um exemplo seria aceitar como verdade que 1) todos os mamíferos mamam e 2) que morcegos mamam, logo 3) todos os morcegos são mamíferos.

Pode-se depreender que na dedução “parte-se de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, possibilitando chegar a conclusões de maneira puramente formal, em virtude de sua lógica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.26).

III- A INFLUÊNCIA CARTESIANA NO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO (METC)

Antes da análise do programa da disciplina de METC, temos de discorrer sobre a criação do curso técnico em Análises Clínicas e da necessidade da realização do trabalho de conclusão (TCC) pelos discentes.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Análises Clínicas foi criada pela Fundação de Educação de Barueri (FIEB) no ano de 2013 e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) - Barueri, parecer nº 26/2013 (FIEB, 2013).

Ao término do curso o educando deverá ter algumas habilidades e competências específicas, entre elas conhecer a metodologia científica e ser capaz de elaborar trabalhos acadêmico-científicos. Foi nesse contexto que a disciplina de Metodologia do trabalho científico (METC) foi inserida na grade curricular. Entretanto a instituição visa a formação também a formação ética dos seus estudantes, além da autonomia intelectual e pensamento crítico (FIEB, 2013).

Esse pensamento crítico será desenvolvido em muitos componentes curriculares, como História, Geografia, Sociologia, Filosofia e METC (hoje, com o advento da COVID-19 a construção do conhecimento científico tornou-se pauta diária de diversas mídias). Para isso a disciplina de METC prescinde de um conteúdo programático adequado, para o desenvolvimento das habilidades e competências almejadas pela instituição ao término do curso.

Segundo FIEB (2013, p. 20) os conteúdos que devem ser abordados na disciplina de Metodologia são: Pensamento Científico; Metodologias de Pesquisa: Elaboração de projeto de Pesquisa e Normas técnicas (ABNT e Vancouver); Estrutura de redação de trabalho de

conclusão de curso (TCC); Noções básicas de estatística; Apresentação de dados em tabelas e gráficos; Medidas de tendência e dispersão de amostras; Noções de probabilidade, média, erro e desvio padrão e coeficiente de variação.

Percebe-se que o conteúdo programático divide-se em seis tópicos, sendo que apenas no primeiro há uma menção ao pensamento científico. Quatro tópicos tratam do uso da estatística na pesquisa. A partir disso podemos observar a influência cartesiana na disciplina.

Descartes e os matemáticos modernos, distancia-se dos gregos, pois a álgebra ou a geometria cartesiana exigia uma modificação ou adaptação da matemática usada pelos helênicos. Além disso René acreditava que poderia utilizar a matemática em todas as áreas do conhecimento, ou seja, universalizar seu uso. Ou seja, havia nele a pretensão de criar um método que poderia ser usado em toda a ciência (BATTISTI, 2010).

A estatística surge como alternativa para os problemas do determinismo newtoniano quando se trata da incerteza. Newton influencia-se por dois movimentos, entre eles o dedutivo-matemático de Descartes (ROSA, 2003).

Do século XVII ao XX o método científico, com base matemática, e o determinismo newtoniano foram a paradigma da central da ciência até o século XX (SALSBURG, 2009). Sobre isso Salsburg (2009, p.13) sintetiza discorrendo que:

a ciência chegou ao século XIX com a firme visão filosófica de que o Universo funcionaria como o mecanismo de um imenso relógio. Acreditava-se que havia um pequeno número de fórmulas matemáticas (como as leis de movimento de Newton e as leis dos gases de Boyle) capazes de descrever a realidade e prever eventos futuros. Tudo de que se necessitava para tal predição era um conjunto completo dessas fórmulas e um grupo de medições a elas associadas, realizadas com suficiente precisão.

O curso de técnico em Análises Clínicas pertence ao eixo Ambiente e Saúde (FIEB, 2013), não sendo *per se* um curso de Ciências Exatas. Mas na redação do programa da disciplina temos uma preocupação, mesmo que velada, a matemática teria um papel importante no estabelecimento do conhecimento científico. Isso demonstra a forte presença do ideal cartesiano no fazer científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar na análise do programa da disciplina de METC uma forte inclinação cartesiana, pela grande valorização do tratamento estatístico dos dados. Sem dúvidas que o resultado das análises matemáticas dos resultados, particularmente nas Ciências Biológicas, permite ao pesquisador deduzir com maior segurança. Porém os métodos baseados apenas na dedução sofreram críticas, suscitando a questão do chamado “paradoxo de Hempel”: se quisermos verificar se todos os cisnes são brancos deveríamos examinar muitos cisnes, porém não nos ocorreria verificar todos os objetos coloridos (por exemplo, um corvo) para confirmar que de fato eles não são cisnes (MARCONI; LAKATOS, 2008).

A disciplina não deveria ser apresentada apenas como uma lista de tópicos a serem trabalhados pelos educandos, mas essa lista poderia ser precedida de uma ementa, que segundo Spudeit (2014) deve declarar os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina e estar de acordo com o projeto político pedagógico do curso. O conteúdo programático “deve estar estruturado em seções (ou módulos) detalhando os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da disciplina contemplados dentro da ementa” (SPUDEIT, 2014).

Em relação ao método científico há uma pluralidade de concepções, já consagradas ou que virão a ser criadas pelos filósofos. Entretanto, alguns estudiosos consideram que o método científico seria a teoria da investigação (BUNGE, 1980; MARCONI; LAKATOS, 2008), que serviriam aos objetivos do nosso curso: preparar o estudante para a redação do seu TCC, mas sem deixá-lo com uma visão crítica da construção do conhecimento científico.

Essa visão é importante na formação do educando, pois para Bunge (1980, p.39)

Toda pesquisa, de qualquer tipo, visa resolver um conjunto de problemas. Se o pesquisador não tem uma ideia clara de seus problemas, ou se não possui os conhecimentos necessários para enfrentá-los, ou se propõe soluções, mas não as põe à prova, dizemos que ele não utiliza o método científico. É o caso do fantasista e do charlatão, que adotam ou propagam certas crenças sem verificar se são verificáveis e compatíveis com o conhecimento científico da época.

Para Bunge (1980, p.39-40) a teoria da investigação alcança seus objetivos, de forma científica, quando as seguintes etapas são cumpridas:

- 1) descobrimento do problema ou lacuna num conjunto de conhecimentos - se o problema não estiver enunciado com clareza, passa-se à etapa seguinte; se o estiver, passa-se à subsequente;

- 2) colocação precisa do problema - ou, ainda, a recolocação de um velho problema, à luz de novos conhecimentos (empíricos ou teóricos, substantivos ou metodológicos);
- 3) procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema (por exemplo, dados empíricos, teorias, aparelhos de medição, técnicas de cálculo ou de medição) - ou seja, exame do conhecido para tentar resolver o problema;
- 4) tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados - se a tentativa resultar inútil, passa-se para a etapa seguinte; em caso contrário, à subsequente;
- 5) invenção de novas ideias (hipóteses, teorias ou técnicas) produção de novos dados empíricos que prometam resolver o problema;
- 6) obtenção de uma solução (exata ou aproximada) do problema-com auxílio do instrumental conceitual ou empírico disponível;
- 7) investigação das consequências da solução obtida - tratando-se de uma teoria, é a busca de prognósticos que possam ser feitos com seu auxílio; tratando-se de novos dados, é o exame das consequências que possam ter para as teorias relevantes;
- 8) prova (comprovação) da solução - confronto da solução com a oralidade das teorias e da informação empírica pertinente. Se o resultado é satisfatório, a pesquisa é dada como concluída, até novo aviso. Do contrário, passa-se para a etapa seguinte;
- 9) Correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta - esse é, naturalmente, o começo de um novo ciclo de investigação".

Com essa nova abordagem do método científico certamente estaremos conseguimos preparar bem o nosso educando, não apenas para o TCC, mas para sua vida profissional, onde problemas exigirão, para sua solução, uma metodologia científica. Certamente essa abordagem da metodologia científica por Bunge (1980) não privilegia apenas um método estabelecido por um único filósofo. Na educação temos de zelar pela pluralidade; não vejam aqui um desprezo às contribuições de Descartes, mas não é possível desprezar as contribuições de outros filósofos, como Popper, Lakatos, Bacon, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, G. S. A. Os desafios para a iniciação científica no ensino médio integrado ao técnico. **Revista Igapó**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 38-44, 2007.
- BATTISTI, C. A. O método de análise cartesiano e seu fundamento. **SCIENTLE studia**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 571-596, 2010.

- BUNGE, M. **La ciência, su método Y su filosofía**. Buenos Aires: Siglo Veint, 1974.
- BUNGE, M. **Epistemología-Curso de Actualización**. México: Siglo Veint, 1980.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DESCARTES, R. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- FIEB. **Plano de curso: Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Análises Clínicas**. Barueri, 2013.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HEGENBERGER, L. **Etapas da investigação científica**. São Paulo: EPU:Edusp, 1976.
- MARCONI, M. A. M.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- PANASIEWICZ, R.; BAPTISTA, P. A. **A Ciência e seus métodos**. Belo Horizonte: Fumec Virtual - Setor de educação a distância, 2013.
- PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.
- ROSA, L. P. **Tecnociências e Humanidades: novos paradigmas, velhas questões**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- SALSBURG, D. **Uma senhora toma chá ... como a estatística revolucionou a ciência no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- SILVA, O. V. **Análise da obra Discurso do método de René Descartes e as bases do método científico**. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v. 18, n. 31, p.1-8, julho-2018.
- SPUDEIT, D. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Escola de Biblioteconomia-UNIRIO, 2014. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANODEENSINOEDOPLANODEAULA.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.
- TRUJILLO, F. A. **Metodologia da ciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

AS IMPLICAÇÕES DO PEI PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A REALIDADE DE UMA COMUNIDADE AMAZONENSE.

Andréa da Costa Souza¹

RESUMO

Os ribeirinhos que moram num lugar longínquo de difícil acesso chamado Amazônia tem a falta de políticas públicas inseridas em suas vidas, acrescenta-se a isso, dentro do contexto escolar, adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Uma vez que fica evidente que a falta do diagnóstico contribui para um atraso em todos os âmbitos da vida desses alunos. Isso posto, o trabalho tem por objetivo mostrar quais problemas podem ocorrer com a falta de um laudo e a forma individualizada. E, como objetivos específicos: listar as implicações percebidas no contato com alunos com dificuldades de aprendizagens sem laudo, conseqüentemente sem PEI, discorrer sobre as dificuldades de planejar o ensino-aprendizagem para alunos e propor ações para atendimento dos alunos de AEE que possuem laudo, respaldado pelas legislações vigentes. A metodologia abordada neste trabalho foi da pesquisa bibliográfica e exploratória com traços descritivos a partir das observações de uma professora regente do Ensino Fundamental.

Palavras-Chaves: Educação Inclusiva; Plano de Ensino Individualizado; Falta de Diagnóstico.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato foi realizado a partir de experiência por uma professora do Ensino Fundamental II, em uma comunidade da zona rural do Município de Parintins/Amazonas/Brasil. O trabalho justifica-se a partir da observação do quanto é necessário o diagnóstico dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens, primordialmente para que se consiga construir um plano de desenvolvimento individual que está estabelecido em Lei para que ocorra o pleno desenvolvimento do aluno.

Nas pesquisas bibliográficas constatou-se que no estado do Amazonas existe um vácuo muito grande entre o que preconiza às leis e o que de fato se vivência em sala de aula, bem como a falta do profissional especializado, da equipe multidisciplinar, escolas e materiais adaptados, falta de formação dos profissionais em educação, por isso, a necessidade de se

¹ Estudante do Curso de Especialização em Educação Inclusiva do Instituto Federal Sul de Minas – Campus Machado

estudar e observar como está nossa educação nos lugares mais longínquos. Bem como, de que maneira e como iremos melhorar o atendimento com o público da inclusão, quais fatores podem agregar e como pode ser construída a melhor abordagem pedagógica para que haja de fato o desenvolvimento integral desses estudantes.

A metodologia abordada neste trabalho foi da pesquisa exploratória a partir do levantamento bibliográfico com traços descritivos e das observações de uma professora regente do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, foi observado o déficit do atendimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência e possíveis danos causados pela falta de um laudo e Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Por tudo isso, este relato visa mostrar quais problemas podem ocorrer com a falta de um laudo e a forma individualizada de estudo para que os desiguais possam ter um aprendizado com os iguais e não aguce muito mais tanta discrepância na sua vida escolar e pessoal. E, como objetivos específicos: listar as implicações percebidas no contato com alunos com dificuldades de aprendizagens sem laudo, conseqüentemente sem PEI, discorrer sobre as dificuldades de planejar o ensino-aprendizagem para alunos e propor ações para atendimento dos alunos de AEE que possuem laudo, respaldado pelas legislações vigentes e a importância do PEI, já que às leis de proteção existem e precisamos realmente fazer funcionar para que se consiga o desenvolvimento e não o retrocesso, esses alunos têm o direito pleno e suas garantias precisam ser respeitadas com o objetivo de ter uma educação integral, participativa e democrática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Arroyo (1992) sustenta que “a escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes”. (p. 42-43), sem ofertar um ensino de qualidade.

Corroborando com essa declaração do ponto de vista inclusivo Cury (2008) *apud* Martins (1997) em que afirma que a exclusão é um nome para dizer do “conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal”. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais”.

Infelizmente, essa realidade no contexto amazônico é uma fatalidade para aqueles alunos que tenham problemas com a aprendizagem, já que em sua grande maioria seus pais

sequer se preocupam em procurar compreender a dificuldade dos estudantes, em grande maioria esses cidadãos são analfabetos e muito humildes e tão pouco sabem a importância de se ter um diagnóstico de seus filhos.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O método utilizado foi à pesquisa bibliográfica e exploratória com traços descritivos a partir das observações das situações em escola de campo na zona rural de Parintins bem como da experiência de uma professora em exercício.

Com efeito, os adolescentes que tinham dificuldades de aprendizagem dentro do relato de experiência, no intuito de contribuir buscou-se dentro das leis, pesquisas e estudos realizados a melhor ferramenta para construção de um estudo focado na acessibilidade e amparado legalmente.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão ampara em seu Art. 27 – VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, ou seja, existem prerrogativas legais.

Do mesmo modo, segundo Barbosa (2019) “a individualização do ensino como estratégia utilizada para esse fim [...].Deve, sim, ser entendida no sentido de incluir tal público, oferecendo a mesma oportunidade de aprendizagem dos demais estudantes, porém, com adequações que torne efetiva a sua participação” (p. 17)

Por tudo isso, nota-se a importância da aplicação do plano de ensino individualizado – PEI em estudantes com dificuldades de aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por certo que estudos e pesquisas ainda precisam avançar dentro desse público e tais barreiras precisam melhorar e se transpor para que possa auxiliar o educando para Pinheiro (2021) “constatando que a aprendizagem da criança com deficiência intelectual em Parintins Amazonas ainda passa por vários desafios, como: o desconhecimento e a negação do problema, falta de estrutura nas escolas, capacitação profissional” (p.02)

Uma vez que se discutem as formas de abordagens educacionais, ressalta-se dentro deste relato a importância do acompanhamento do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para Glat, Vianna e Redig (2012) em que amplamente discute sobre a importância desse instrumento pode-se afirmar que existem outras denominações, porém “sua característica comum é que se constituem de um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem”. (P.84).

Dessa forma, para Barbosa (2019) *apud* Glat, Vianna e Redig (2012) em que amplamente discute sobre a importância desse instrumento pode-se afirmar que:

O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo”(p.16)

Em vista disso, faz-se necessário pontuar a importância da família, professores especializados e equipe multidisciplinar para que se possa alcançar o que está previsto em lei e qual a melhor maneira de contribuir para a construção do PEI e assim proporcionar possibilidades de construir na vida dos estudantes um melhor planejamento individual de cada estudante em que tenha dificuldade de aprendizagem.

5. DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS SEM PEI

Para o aluno deficiente Intelectual, único que tinha o laudo, foram realizadas atividades de alfabetização, pois não sabia escrever seu nome, não reconhecia as letras e sentia muita vontade de aprender, então o incentivo era trabalhar essa vontade, buscando parceria com seu pai, o qual sentia muito orgulho no desenvolvimento de seu primogênito, quanto à falta de habilidade de escrita e leitura segundo Fonseca (2022, p. 10) *apud* Soares (2012, p.16) afirma que “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

Contudo, a moça do 7º ano se recusou a fazer às atividades propostas, mostrava impaciência, pois queria fazer coisas do livro do ano que estava, no entanto não sabia nem ler

ou escrever, foi abordada a necessidade dela reconhecer as letras, aprender primeiramente se alfabetizar e depois sim, poderíamos ir para os livros, em todas as atividades que propusera se recusava, disse que não iria ao médico, ficou visivelmente agressiva pelas intervenções, se recusando a fazer qualquer atividade solicitada.

Da mesma forma, sua mãe não concordava que a filha tivesse outra abordagem de estudo diferente dos colegas, mesmo esclarecendo sobre a necessidade de que para ela ler uma frase precisaria ser alfabetizada e por mais que houvesse feito a sensibilização de que a aluna visivelmente não conseguia ler, nem silabicamente tão pouco com maior influência, infelizmente não mudaram de opinião quanta a necessidade de se obter um diagnóstico. É muito importante a implantação de mecanismos que possam auxiliar tanto alunos como professores nesse contexto de sala de aula, para Fonseca (2022, p. 10).

O insucesso, ou resultados tardios, no processo da alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, inclusos na sala comum, se caracteriza como um desencontro marcado pelas errôneas concepções pedagógicas pautadas na fragilidade do desenvolvimento de suas habilidades escolares. (p. 10)

Para cada um a abordagem e plano de aula elaborada buscou-se desenvolver suas habilidades com o objetivo de fazer com que esses alunos se sentissem participativos e fazendo suas interações tanto nas aulas como em suas atividades, apesar do esforço ainda existiam muitas dúvidas, para Souza *et al* (2021) afirma que “o professor da educação especial tem experiência nos transtornos, deficiências e, a partir disso, pode auxiliar com o conteúdo e pode ajudar o professor regente a construir com propostas ou opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para melhor aprendizagem daquele aluno” (p.3).

Simultaneamente, as atividades foram repassadas para cada um, para o menino que se isolava, o que mais chamou atenção em seu comportamento era que ele andava de pontas de pés, tinha várias estereotípias visíveis como o abanar das mãos, quando falava não olhava diretamente, quando estava ansioso em sala de aula balançava o corpo para frente e para trás, pulava na cadeira sem controle com força de tão agitado que ficava, quando falava estatelava os dedos ou mexia com muita força sua mão, aponto de ficar marcadas com a força que usava, na hora do recreio ficava dando voltas ao redor da escola e não lanchava com os alunos, sempre ia para sua casa fazer o lanche, nas aulas de educação física o que mais gostava era girar em volta do próprio corpo, tinha muito medo da bola, não conseguia brincar com o objeto, dizia que poderia machucá-lo, tinha risadas fora do comum, muitas vezes sozinho começava a rir sem parar.

Eventualmente, em sala de aula, ele tinha muito medo de fazer qualquer apresentação, quase não falava e ficava olhando o tempo todo para baixo, era fixado no mapa, tinha déficit de atenção, precisando o tempo todo solicitar sua atenção para a aula, pois ficava olhando o teto ou se perdia a olhar o rio na janela, ou próprio mapa.

Como proposta principal foi sua socialização, pois era muito arredo, buscaram-se desenvolver atividades de artes e educação física que fizesse buscar interagir com os demais alunos, as propostas de redação junto com atividades de inglês e geografia para que conseguisse desenvolver sua escrita e aliviar a força que colocava em sua escrita.

No entanto, seu pai ainda não havia permitido que pudesse ir ao médico, pois como da primeira vez houve conflito entre a mãe e o professor, não queria que o filho passasse por tudo aquilo, dizia que ele estava vivendo daquela forma e que iria continuar assim, sempre que possível tocava no assunto com a mãe, porém ela já tinha decidido que o pai decidiria, pois ficou muito abatida da última vez que foi na consulta.

Assim sendo, foram desenvolvidas atividades para cada um individualmente e que pudesse favorecer um aprendizado significativo e promovesse conforme suas condições físicas, motoras e compreensões, proporcionando sua interação e efetiva participação.

6. RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DA(S) ATIVIDADES E A IMPORTÂNCIA DO PEI

Primordialmente, o aprendizado transforma o ser humano e isso foi constatado na vida do aluno de 18 anos com DI com laudo, pois ficou tão alegre quando conseguiu escrever seu nome completo que foi tirar seu registro geral, ou carteira de identidade, e ainda mostrou ao seu médico neurologista, já que sua memória não consegue reter informações, sejam elas curtas ou longas, com muito esforço e dedicação, além do apoio paternal, conseguiu seu grande desejo de aprender a escrever seu nome e registrar em sua carteira, já estava fazendo pequenas associações com grafemas e fonemas.

Apesar da busca de melhorias para aqueles que apresentavam dificuldades na aprendizagem, não foi muito bem aceito essas abordagens pela moça de 18 anos, por ela mesma e por conta de sua família, por ignorância e medo dos rótulos que poderia ter depois do diagnóstico.

Infelizmente, dentro da cultura e muitas vezes por falta do conhecimento, tanto professores como pais demoram muito para procurar auxiliar essas crianças e adolescentes, de acordo com pesquisa feita por Andrade (2014) “e por último e não menos importante a ausência da família é o fator em que mais os professores debatem, vários mecanismos para aproximar as famílias do processo de ensino e aprendizagem, mas poucos são os pais que demonstram interesse pelos avanços que os filhos alcançam na escola. (p.3)

Em contraste com essa situação de descaso por parte da família, o desenvolvimento do estudante que tinha características preponderantes dentro do espectro do autismo foi diagnosticado pelo neurologista e após muitas tentativas frustradas, em uma visita de campanhas médicas na comunidade, foi feita a sensibilização do responsável e a própria médica conseguiu observar seu comportamento *in loco* passando suas orientações ao neurologista com a ajuda do relatório escolar, sendo diagnosticado com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), melhorou sua relação com os demais alunos, em determinados momentos conseguiu fazer atividades em conjunto, participava de atividades em educação física, pois intermediava em bolas e outras como modalidades aeróbicas e brincadeiras de campo. Melhorou em sua caligrafia e redação, conseguindo se expressar tanto na escrita quanto na fala, já não olhava muito para o chão quando fazia apresentação, não se isolava muito e parou mais de brigar com os demais alunos. Estava tomando medicação e sua qualidade de vida melhorou proporcionalmente na escola e em sua vida familiar, desenvolvendo sua integralidade física, emocional, social e familiar.

Ressalta-se a fundamental parceria entre escola e família, primordialmente para o planejamento individual já que envolve vários atores dentro do contexto educativo inclusivo, formando uma ação colaborativa e imprescindível, não tem como somente o educador sem a participação efetiva de a família construir. Dessa forma Barbosa e Carvalho (2019), “afirma que todas as decisões em torno do PEI são tomadas de forma colaborativa, o que requer também o envolvimento dos pais do estudante, uma vez que, na maioria dos casos, eles são importantes fontes de informações sobre às necessidades educacionais especiais (NEEs) do filho, podendo trazer relevantes contribuições para o planejamento de ações individualizadas” (p. 36).

Uma das formas mais estudadas e debatidas ao longo da pesquisa bibliográfica foi da forma colaborativa entre os professores da sala regular e o professor especialista que atue nas salas de recursos, para que se consiga desenvolver uma PEI participativo, colaborativo e individual, proporcionado um estudo direcionado e ao mesmo tempo inclusivo, precisa constar nesse projeto de acordo com Barbosa e Carvalho (2019) apud BRESCIA, (2015) “devem ser

registradas as suas necessidades educacionais especiais, suas habilidades e dificuldades, os objetivos e metas esperados e como alcançá-los, os métodos e critérios de avaliação destinados a garantir ao estudante o direito à educação” (p. 19)

Do mesmo modo, enfatizando a importância da elaboração qualitativo do instrumento em sala de aula dirimindo eventuais dúvidas Glat, Vianna e Redig (2012) instruem que:

“é, em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral. Os professores da turma são responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano, havendo colaboração de outros atores como professores especializados (no caso de alunos incluídos em turmas comuns com suporte), profissionais de outras áreas e até mesmo, da família(p.84)

Sendo assim, trabalhar de forma coordenada com todos os atores da educação com único intuito de desenvolver e proporcionar o pleno desenvolvimento desse público se faz necessário estabelecer um diálogo e ações que possam possibilitar sua autonomia.

7. CONCLUSÕES

Nesse período em que foi ministrada aula nessa comunidade havia uma demanda de alunos que não tinham um diagnóstico, proporcionando uma exclusão ao longo de suas vidas escolares, devido à falta de acompanhamento e respectivas avaliações para observar seus progressos que impedem em longo prazo essas crianças e adolescentes de terem um desenvolvimento pleno, já que sem profissionais especializados, principalmente se o aluno não tiver laudo, pode acarretar traumas tanto para si como para seus familiares, como a família do menino que foi diagnosticado com TEA.

Uma vez que a falta de diretrizes dentro de um contexto escolar evidencia a falha no sistema de ensino e com isso torna o ensino utópico, pois existem todas as previsões legais, contudo a aplicabilidade sequer existe, todos os parâmetros legais existentes permitem a possibilidade de esse público ter seus direitos garantidos, o que falta é articulação de políticas públicas para que viabilizem essa acessibilidade e até mesma a exigência da própria comunidade para que se tenha uma escola estruturada, bem como profissionais especializados que possam proporcionar uma educação de qualidade.

Conseqüentemente, como pode haver inclusão sem as devidas necessidades amparadas legalmente não tendo o acompanhamento adequado de uma equipe multidisciplinar, profissionais especializados, materiais adequados em uma escola adaptada?

Sobretudo, não basta transferir apenas os alunos de um ano para outro de forma automática, sem mesmo analisar toda essa situação de contexto desigual, em que de maneira geral esse aluno realmente esteja participando das aulas e contribuindo para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a importância de um diagnóstico para que se consiga desenvolver um PEI e assim possa realmente iniciar um estudo inclusivo, participativo e democrático como previsto em lei, em que rege “todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei”..

REFERÊNCIAS

Andrade, Bruna Azevedo de, e Oliveira, Gilmara dos Santos. Orientador: Denílson Diniz Pereira, **DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARINTINS-AM.** <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014>.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-Sucesso: O Peso Da Cultura Escolar E Do Ordenamento Da Educação Básica.** Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

BARBOSA, Vânia Benvenuti e CARVALHO, Marcos Pavani de. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Rio Pomba, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Acesso 29/08/2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** Artigos • Educ. rev. (48) • Dez 2008 Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brazil. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>. Acesso 26/08/2022.

FONSECA, Jeovani Simas e Costa, Arlindo. **Neurociência e deficiência intelectual: um olhar reflexivo no processo da alfabetização dos alunos, no ensino fundamental I do Colégio Batista de Parintins, em Parintins, Amazonas, Brasil** -anos 2020/2021. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.5, p.37028-37049, may.,2022. Acesso em 05/08/2022.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marina e REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ci. Zumbiruma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, pág. 79-100, 2012.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves e SILVA, Vera Lúcia Reis Da. **A Inclusão Escolar Em Um Contexto Local: Evidências Documentais Da Rede Pública Em Humaitá-AM**. Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.1, p. 30-42, jan./abr. 2022.

PINHEIRO, Rodrigo da Silva; LOBATO, Sandreia Pantoja. **A Aprendizagem Escolar Da Criança Com Deficiência Intelectual No Município De Parintins/Am: Uma Perspectiva Inclusiva...** In: Anais do XXIX Congresso de Iniciação Científica da UFAM. Anais...Manaus (AM) UFAM, 2020.

SOUZA, Hérika et al. **PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI): PARA QUE SERVE E COMO APLICÁ-LO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - COPED- - Unimontes - Congresso Virtual, 2021.

SOUZA, Ana Patrícia de, TAVARES, Keila Gomes; LOPES, Graciene Matos; PEREIRA, Denilson Diniz. **FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS**. Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015. Acesso em 12/07/2022.

O IMPACTO NAS FUNÇÕES EXECUTIVAS CAUSADO PELO TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR EM CRIANÇAS E JOVENS

Andréa Paula Traini Caltabiano

RESUMO

O Transtorno Opositor Desafiador (TOD) é definido pelo padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses. As Funções Executivas (FE) são um conjunto de habilidades necessárias para o controle da saúde mental e vida funcional, pois são processos cognitivos complexos que regulam o comportamento e ações.

Este trabalho analisa o impacto TOD nas Funções Executivas em crianças e jovens, através de uma revisão integrativa da literatura, pois as FE possibilitam adaptações do comportamento em novas situações e os portadores de TOD não apresentam, na maioria das vezes, condições para o manejo de suas emoções e atitudes nessas situações.

Também é visto, a presença do o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por estar muito comumente associados ao TOD.

Palavras-chave: transtorno opositor desafiador, funções executivas, transtorno de comportamento disruptivo, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, tod

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa trata-se de uma revisão integrativa, sobre o impacto do Transtorno Opositor Desafiador (TOD) nas Funções Executivas (FE) em crianças e jovens.

De acordo com o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TOD é definido como: Um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses (DSM-5).

As Funções Executivas (FE) são um conjunto de habilidades necessárias para o controle da saúde mental e vida funcional, pois são processos cognitivos complexos que regulam o comportamento e ações direcionadas a objetivos. As FEs envolvem a chamada rede de controle executivo, ou seja, um conjunto de estruturas cerebrais frontais e parietais, incluindo regiões do córtex pré-frontal (PFC), a ínsula, partes da área motora suplementar e o cíngulo anterior, o sulco intraparietal e outras áreas (PAULI-POTT; MANN; BECKER, 2015).

Devido à sensibilidade reduzida a punição e a recompensa, tanto o aprendizado do comportamento apropriado quanto o aprendizado para evitar o comportamento inadequado podem ser afetados.

As FEs permitem adaptar o comportamento em situações novas, complexas, imprevisíveis ou com alta carga de informações. Evidenciando a inabilidade dos portadores de TOD, sendo que não apresentam, condições de manejo de suas emoções e atitudes, e na maioria das vezes, reagem com comportamentos antissociais, com impulsividade e agressividade.

Além disso, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está, muito comumente associados ao TOD (SILVA, 2017). Segundo o DSM-5, o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal.

O TOD é o transtorno mais comum na população acometida pelo TDAH e aqueles que são afetados por ambos, têm maiores dificuldades acadêmicas e de manejo social, do que crianças com TDAH isoladamente (ANTONINI et al., 2015).

Dada a significativa importância da compreensão de que o Transtorno Opositor Desafiador, pode resultar em perdas sociais e acadêmicas, e não somente em comportamentos anti sociais, através da revisão integrativa, este estudo reúne dados relevantes, facilitando a aplicabilidade dos resultados na prática.

OBJETIVO

Evidenciar através da literatura, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) influencia as Funções Executivas de crianças e jovens.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa por ser um método que permite sintetizar informações de maneira que facilite a compreensão do tema (SOUZA; CARVALHO; SILVA, 2010). Como pouco se aborda, diretamente, sobre os déficits nas funções executivas de crianças e jovens acometidos por Transtorno Opositor Desafiador, torna-se relevante realizar o presente estudo.

A amostra foi composta pelas publicações indexadas na base PubMed, entre os anos de 2012 e 2022, utilizando para busca os termos "executive function" e "oppositional defiant

disorder"; "executive function" e "odd". Optou-se por buscas de termos em inglês, por conta da escassa amostra de textos, a respeito do tema escolhido, em português.

Após o levantamento das publicações, os textos foram analisados, levando em conta os seguintes critérios: (1) possuir objetivo de relacionar a influência do TOD nas FEs e/ou possuir objetivo de relacionar a influência do TOD e TDAH nas FEs; (2) ser uma pesquisa direta com crianças e jovens portadores de TOD ou de TOD e TDAH, para análise de suas FEs; (3) ter livre acesso por meio eletrônico.

Dentre os artigos, foram mantidos aqueles que relacionavam, ao mesmo tempo, TDAH e TOD com as FE, por existir grande incidência de TOD em portadores de TDAH, porém foram excluídos aqueles que objetivavam a análise da relação entre outros transtornos, que não o TOD, e funções executivas, mesmo que também analisassem portadores de TDAH.

RESULTADO

Inicialmente foram identificados 122 artigos, dos quais somente 40 têm a relação entre as FEs e o TOD como objetivo; desses somente 08 eram pesquisas diretas, cumprindo assim todos os critérios de escolha e foram usados para elaboração deste trabalho.

A partir da análise do conteúdo dos artigos, foi possível concluir que existem déficits nas Funções Executivas de crianças e jovens acometidos pelo TOD, justificados por amostras significativas que expressavam: (1) prejuízos na Memória de Trabalho, e no Controle Inibitório dos grupos de crianças com TOD e/ou TDAH, quando comparados com crianças com desenvolvimento típico (RHODES et al., 2011) (XU et al., 2007) (DETERS et al., 2020) (ANTONINI et al., 2015); (2) anormalidades no reconhecimento de emoções faciais e processamento temporal de crianças com TOD, quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico (NOORDERMEER et al., 2015); (3) déficits na adaptação ao ambiente e reações em situações estressantes, em meninos com TOD, quando comparados com as mudanças adaptativas nas FEs de meninos de desenvolvimento típico (SCHOORL et al., 2017) (OURNIER et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da revisão integrativa realizada neste estudo, foi possível evidenciar, como que as Funções Executivas de jovens e crianças acometidas por TOD são afetadas, pois todos os estudos analisados trouxeram dados significativos, através da comparação do funcionamento

das Funções Executivas de grupos de indivíduos com desenvolvimento típico com grupos de indivíduos com TOD e ou TDAH.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, Tanya N et al. Hot and Cool Executive Functions in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Comorbid Oppositional Defiant Disorder. **Journal Of The International Neuropsychological Society**, [S.L.], v. 21, n. 8, p. 584-595, set. 2015. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s1355617715000752>.

DETERS, Renee Kleine et al. Executive functioning and emotion recognition in youth with oppositional defiant disorder and/or conduct disorder. **The World Journal Of Biological Psychiatry**, [S.L.], v. 21, n. 7, p. 539-551, 30 abr. 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/15622975.2020.1747114>.

XU, Manfei *et al.* Executive Function Features in Drug-naive Children with Oppositional Defiant Disorder. **Shanghai Archives Of Psychiatry**, Shanghai, v. 4, n. 29, p. 228-236, 2007. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5608995/>

OURNIER, Anaïs et al. Design Fluency in Children with ADHD and Comorbid Disorders. **Brain Sciences**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 172, 17 mar. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci10030172>.

RHODES, Sinéad M. et al. A comprehensive investigation of memory impairment in attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. **Journal Of Child Psychology And Psychiatry**, [S.L.], v. 53, n. 2, p. 128-137, 19 jul. 2011. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02436.x>.

SCHOORL, Jantiene et al. Boys with Oppositional Defiant Disorder/Conduct Disorder Show Impaired Adaptation During Stress: an executive functioning study. **Child Psychiatry & Human Development**, [S.L.], v. 49, n. 2, p. 298-307, 28 jul. 2017. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10578-017-0749-5>.

NOORDERMEER, Siri D. S. et al. Neurocognitive Deficits in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder With and Without Comorbid Oppositional Defiant Disorder. **Journal Of Attention Disorders**, [S.L.], v. 24, n. 9, p. 1317-1329, 20 out. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054715606216>.

PAULI-POTT, Ursula; MANN, Christopher; BECKER, Katja. Do cognitive interventions for preschoolers improve executive functions and reduce ADHD and externalizing symptoms? A meta-analysis of randomized controlled trials. **European Child & Adolescent Psychiatry**, [S.L.], v. 30, n. 10, p. 1503-1521, 5 set. 2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-020-01627-z>.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, Tatiane Cristina Gonçalves da. **TRANSTORNO Opositor Desafiador - Como Enfrentar o TOD na Escola**. 2017. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Universidade Cândido Mendes Avm, Rio de Janeiro, 2017. Disponível

SOUZA, Marcela Tavares de; CARVALHO, Rachel de; SILVA, Michelly Dias da. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, 2010 , v. 10, p. 102-106. <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PLANO DE INTERVENÇÃO E O DESAFIO DE ENSINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Vitoriana Morinigo¹, Andréa Perez Leinat²

RESUMO

Esta pesquisa traz reflexão sobre o uso da avaliação diagnóstica em sala de aula desenvolvida pelos professores do ensino fundamental para os 8º anos no segundo semestre de 2021, na escola estadual São José do município de Pontes e Lacerda-MT. Deste modo o objetivo da avaliação será a busca da defasagem relacionada as habilidades que os alunos tem que devolver para terem capacidades de seguir com seu aprendizado no ano seguinte, diante do exposto buscamos resposta para o questionamento: Como avaliar a aprendizagem? Como fazer investigação e intervenção pedagógica? Sendo assim foram aplicadas a avaliação diagnóstica para buscar a resposta a tal questionamento, após aplicada foram recolhidas e corrigidas pelos professores cada qual em sua disciplina, após foram feitos gráficos para ver a defasagem por aluno, por turma e por habilidades. Com esta metodologia de avaliação na busca de aprendizagem ativa podemos detectar onde deve ser potencializada o ensino e aprendizagem do estudante e da turma por habilidades. No decorrer do trabalho utilizamos a avaliação como metodologia em sala de aula, após fora construído gráficos para analisar onde havia necessidade de intervenção pedagógica tivemos como foco principal a avaliação, o gráfico e o plano de intervenção e a relação professor com o planejar em sala de aula e neste planejar o foco foi o plano de intervenção buscando relacionar com os acertos e erros de cada disciplina avaliada. Neste sentido podemos observar e analisar que a avaliação diagnóstica que os professores organizaram e aplicaram trouxe subsídio para planejar aulas com foco nas dificuldades dos alunos e assim buscar metodologia e solução com atividades a serem desenvolvidas tendo assim uma aprendizagem sistematizada.

Palavras-chave: Avaliação, plano de intervenção e o desafio de ensinar.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre avaliação diagnóstica interna que foi aplicada e analisada na unidade escolar para os 8 anos, esta ação foi realizada no retorno de aulas presenciais em 2021, na primeira semana das aulas presenciais reuni com os professores dos oitavos anos apresentei a proposta da avaliação diagnostica que seria aplica cada a turma, os docentes fizeram analise das a habilidades e conteúdo que estava na avaliação e concordaram

¹ Com especialização em Educação Ambiental pela FACISA, Professora de Geografia da Educação básica do Estado de Mato Grosso na instituição SEDUC-MT. Coordenadora de Gestão Pedagógica Regional -DRE do Polo de Pontes e Lacerda SEDUC-MT. E-mail: pla.coped@edu.mt.gov.br

² Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable (UDS), Assunção, Paraguai, em 2020, revalidado pela Universidade de Uberaba/MG (UNIBE) em 02/2022. Professora Formadora de Pedagogia na DRE-Pontes e Lacerda/Seduc-MT. E-mail: andrea.leinat@edu.mt.gov.br

com aplicação da avaliação diagnóstica. Durante dois dias da semana seguinte foram feitas as avaliações a todas as turmas do oitavo anos. Após aplicação da avaliação diagnóstica in lócus os professores da turma corrigiram as avaliações. Após tal ação vem o questionamento o que fazer? Como fazer? Analise dos resultados desta avaliação.

Para responder estes questionamentos precisamos ter clareza de sobre avaliação diagnóstica, que é uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona de fato como um diagnóstico.

O que fazer com o resultado? E Como Fazer? O primeiro passo foi realizado, com o resultado na mão devemos ir para o segundo momento que é fazer o mapeamento dos erros e acertos para assim fazer a intervenção Pedagógica. Luckesi diz que:

O ato de avaliar é um ato de investigar, enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a educação estuda sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciências descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a. ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistentes para as suas decisões e seu agir. (LUCKESI, 2017, P.171).

Como diz Luckesi à avaliação é um ato de investigação para saber onde intervir, para tal ação é necessário usar o mapeamento das turmas onde visualizamos os acertos erros dos estudantes horizontalmente e verticalmente, neste instrumento tem as habilidades avaliadas, as disciplinas avaliadas e o nome de cada aluno segue o modelo usado para registrar os dados coletados para análise do resultado da avaliação.



Avaliação Diagnóstica

ALUNOS 8º ano B	10	02	03	04	05	06	07	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T. Acentos
	português				inglês			ed. física		artes			ciências			matemática			história					
	1-EF67LP29	2-EF67LP29	3-EF67LP01	4-EF67LP03	5-EF07LJ07.1MT	6-EF07LJ07.1MT	7-EF07LJ07.1MT	8-EF69EF06 (DRC)	9-EF69EF17(DRC)	10-EF67EF21 (BINC/DRC)	11-EF69AR04	12-EF69AR11.1MT	13-EF69AR25.1MT	14-EF07C13	15-EF07C13	16-EF07C09.1MT	17-EF07MA10	18-EF07MA32	19-EF07MA10	20-EF07MA32	EF07HI02	EF07HI13	EF07HI17	
	A	A	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	A	A	A	A	E	A	E	E	E	C	E	14
	A	E	A	E	E	A	A	E	A	E	A	E	A	E	A	A	E	E	E	E	A	A	E	12

Figura 1, (organizado por Vitoriana Morinigo).

Com este instrumento em mãos o professor poderá fazer análise com profundidade para assim intervir nas habilidades onde estudante ou estudantes tiveram mais dificuldades. Com nos remete Luckesi:

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que haja da forma a mais adequada possível, tendo em vista a afetiva aprendizagem por parte do educando. (LUCKESI, 2017, P.176).

Com a avaliação corrigidas e sabendo quais habilidades estavam frágeis, ou seja, habilidades que devem ser potencializadas por turmas e alunos devem-se pensar no plano de intervenção.

HABILIDADES E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Toda avaliação que aplica em uma unidade escolar de MT deve ter base teórica o currículo de Mato Grosso. O Documento de Referência Curricular de mato Grosso. Neste sentido o DRC/MT, é organizado da seguinte forma:

No Ensino Fundamental, cada área de conhecimento é composta por um conjunto de competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências evidenciam como as dez competências gerais se

expressam nessas áreas. Nas áreas que acolhem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também definem competências específicas de cada componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais e a continuidade das experiências dos estudantes, considerando suas especificidades. (DRC/MT/2018. P.18)

Desta forma as habilidades analisadas e que foram diagnosticadas tem como referência o Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso(DRC) de 2018, as habilidades foram, Português habilidades 29 que teve dois itens sobre análise e Linguística/Semiótica, habilidade 01 sobre leitura, Habilidade 03 sobre Campo jornalístico-mediático, Inglês habilidade 07LI07.1MT sobre Estratégia de Leitura foram cobrados 03 itens nesta habilidade de inglês, educação física 69 e 06 (DRC) sobre Esportes, 69 e 17 (DRC), sobre lutas no Brasil, 67 EF21 sobre Práticas Corporais meio ambiente e saúde, artes habilidades AR04 artes sobre visuais, 69AR11.1MT sobre danças, 69AR25.1MT sobre artes cênicas, 07CI13 sobre terra e universo, 07CI13 07CI09 1mt sobre vida e evolução, Matemática habilidade MA10 sobre números, 07MA32 sobre grandezas e medidas, história 07HI02, sobre nós e o outro, 07HI13 sobre Europa Moderna em Formação, 07GE09 sobre Formas de representação e pensamento espacial, 07GE10.

Após a análise foram organizados os planos de intervenções de cada disciplina que teve como objetivos sanar as defasagens diagnosticadas em cada disciplina específica.

ANALISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANO DE INTERVENÇÃO

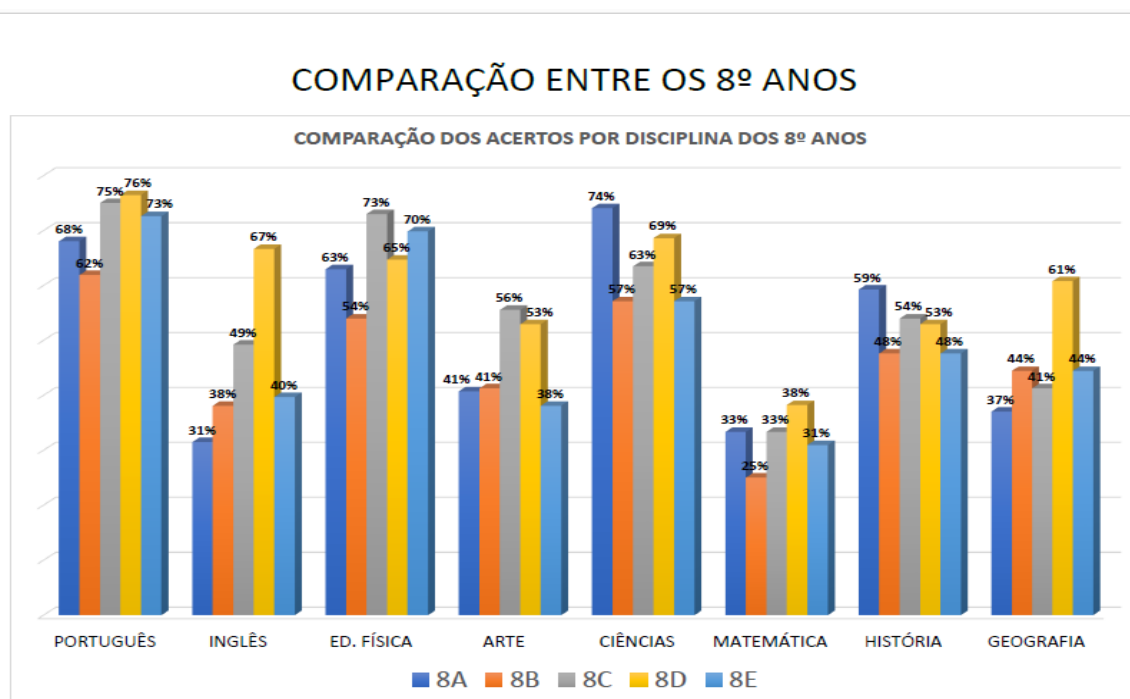
O Estado de Mato Grosso organizou o currículo da educação qual denominamos Documento de Referência curricular do estado de Mato Grosso (DRC/2018), tendo como base o currículo Base Nacional comum curricular (BNCC), deste modo avaliação diagnóstica elabora e aplicada teve aporte teórico e metodológico as habilidades do currículo de MT.

A avaliação diagnóstica interna in-loco aponta o caminho para o docente e o estágio em que se encontram os estudantes, tanto da turma como um todo. Permite detectar as dificuldades e as possibilidades de avanços para o planejamento das atividades propostas. Esse tipo de

avaliação fornece informações fundamentais para o professor fazer avançar a prática pedagógica tanto no sentido de vencer dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento quanto para o professor refletir sobre a sua prática pedagógica em sala de aula. A avaliação da aprendizagem é o processo mediador da construção do conhecimento e possibilita ao professor refletir sobre o seu fazer pedagógico.

É fora de dúvida que a aprendizagem do aluno é, também, suscitada pelos seus interesses e necessidades. Entretanto, quando ela se baseia na experiência espontânea, os resultados são casuais, dispersos, não sistematizados, a escola deve fazer muito mais do que isso, pois sua função é introduzir os alunos nos domínios do conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que, por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais. Por isso, a atividade de estudo deve ser sistematicamente dirigida e orientada. (LIBÂNEO, 2013, p. 113)

Seguindo as análises dos gráficos os professores organizaram e aplicaram seu plano de intervenção.



Gráfica 1. 0 Organização Franciele Nantes

Neste gráfico (1.0), fazemos a leitura de todos os 8º anos da escola Estadual São José, nele observamos que a disciplina de ciências teve uma porcentagem maior todas as turmas.

Uma outra leitura que podemos observar nos gráficos e na disciplina de Matemática todas turmas tiveram um índice acertos baixos em relação as outras disciplinas.

Neste gráfico abaixo (1.2), temos podemos temos dados sobre as disciplinas da área de conhecimento da Linguagem, onde observamos que na Disciplina de Educação física na habilidade 21 todas as turmas tiveram porcentagem baixas onde o assunto é sobre Práticas Corporais meio ambiente e saúde, seguindo a análise das habilidades as turmas tiveram uma porcentagem baixa na habilidade de artes 11.1 MT, sobre danças desta forma os professores desta disciplina devem organizar e alinhar em seu plano de intervenção atividades com foca nas habilidades citada acima para sanar as defasagem de aprendizagem.

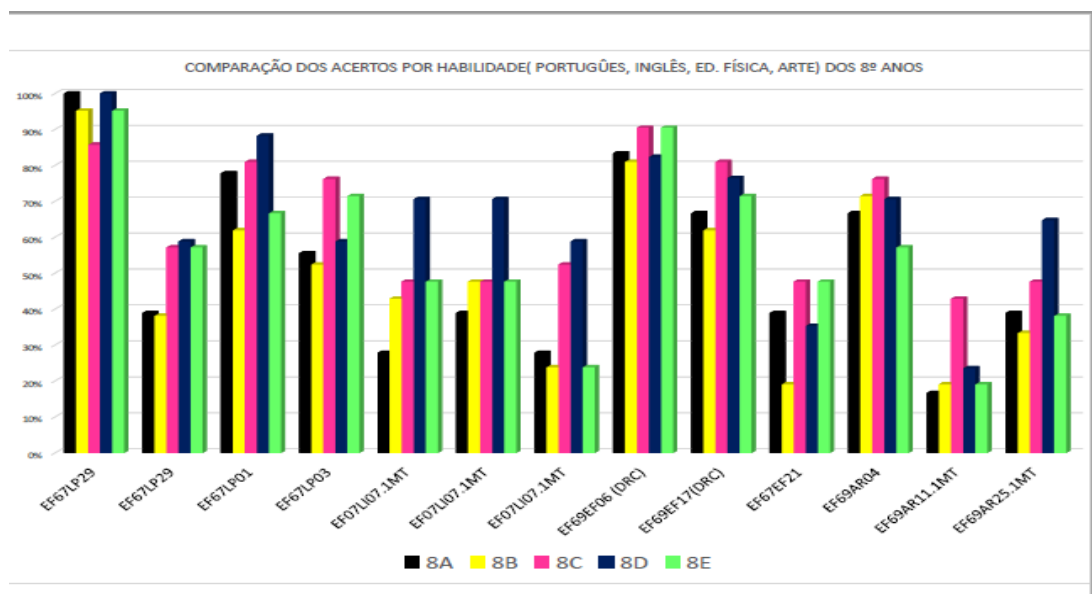


Gráfico 1.2

Seguindo com análise agora no gráfico baixo (1.3), podemos fazer comparação relacionada as disciplinas de Matemática e das ciências Humanas que é composto por Geografia e História, no gráfico observa-se que a habilidade 32 de matemática teve porcentagem baixa em todas as turmas esta habilidade trata sobre grandezas e medidas e observa-se que em história as turmas também tiveram menos acertos na habilidade 02 que trata sobre nós e o outro tendo que ser potencializado no plano de intervenção.

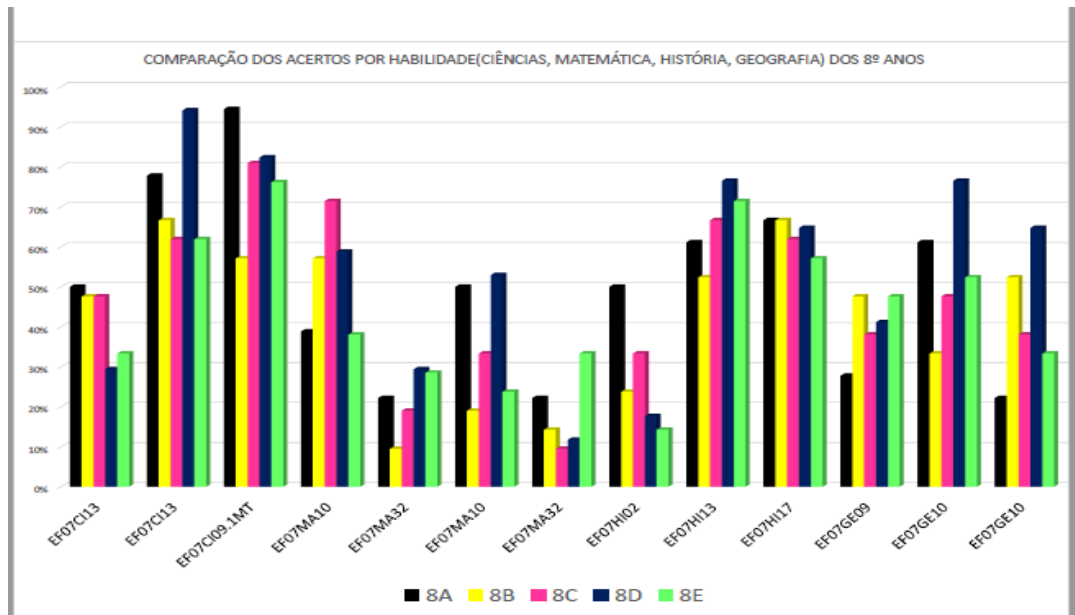


Gráfico 1.3

No gráfico (1.4), onde há comparação dos acertos por habilidade entre todos os 8º anos, observamos que o 8º D teve um índice de porcentagem elevado em relação as demais turmas. Trabalhar com Gráficos tabelas, mapeamentos e plano de intervenção pedagógica é de grande relevância no fazer pedagógico, pois assim podemos ajudar nossos alunos onde eles têm dificuldades de aprendizagem lembrando que o trabalho está voltado para aprendizagem dos estudantes tendo como base o currículo do Estado de mato grosso.

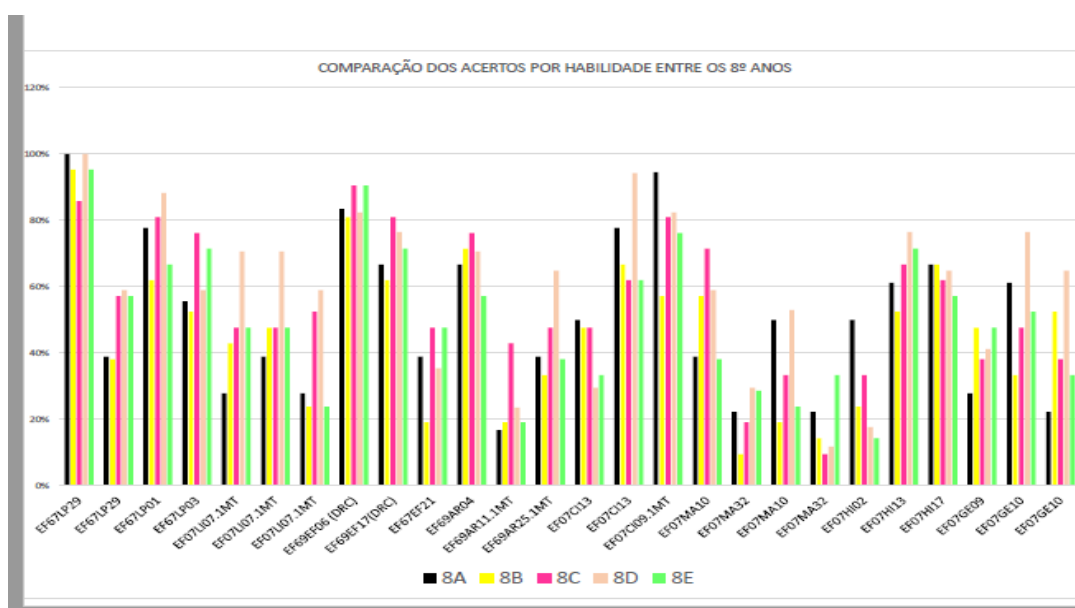


Grafico 1.4

Diante do resultado da avaliação diagnóstica e sabendo onde intervir, foram planejado e executado os Planos de interveção feito pelos professores dos oitavos anos cada professor analisou os graficos e elaborama os plano de intevenção. Tendo como base o modelo a seguir, de plano de interveção pedagógica.

Público Alvo:	
Professora:	
Tema:	
Habilidades:	
Objetivo:	
Objeto de Conhecimento (Conteúdo):	
Metodologia:	
Avaliação:	

Figura 2.0 Organizado por Vitoriana Morinigo

Sabemos que toda ação pedagógica deve ser planejada e aplicada para sanar as dificuldades dos alunos e alunas e assim foi elaborado, executado com foco voltado para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Seguindo a literatura de Libâneo que escreveu:

Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que aula é um período de tempo variável. dificilmente completamos numa só aula..., pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequencia articulada de fases: preparação, e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas. (LIBÂNEO, 2013, p. 267).

O Documento de Referência Curricular do estado de Mato Grosso 2018 nos proporciona a base do que ensinar e como ensina descreve que :

A intervenção pedagógica é uma ação que está intimamente ligada ao Planejamento, por encontrar-se intrinsecamente imbricado o reconhecimento das diferenças existentes entre os níveis de aprendizagens dos estudantes e a necessidade da tomada de decisões acerca das expectativas que os professores têm em promover a aprendizagens de todos. Por isso, trazemos a reflexão sobre o conceito de Intervenção Pedagógica como sendo uma interferência intencional e responsável feita pelo docente no processo educativo em situação de superação ou potencialização, em que estão implicados o ensino, a

aprendizagem e a gestão delas. Ampliando essa discussão, a ação Interventiva Pedagógica é um conjunto de métodos, técnicas e estratégias a serem desencadeadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de mediar a mesma. DRC/MT2018, p.30

Desta forma foi elaborado e executado o plano de intervenção de cada disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantas alternativas que temos hoje em relação ao meio tecnológicos, cabe ao professor e/ou educador escolher o que se adéqua melhor em sua disciplina para ensinar no dia-a-dia para os alunos nas diversidades em sala de aula. E que essa escolha possa trazer a todos o aprendizado e conhecimento, tornando a sala de aula um mundo mais interativo e prático que busca a relação entre o aprender e o ensinar.

Conduzir uma sala de aula é tarefa que exige empenho de toda a comunidade escolar. E por isso que em todo início de período letivo o foco está voltado a desenvolver um planejamento eficiente e que proporcione à escola o destaque e os resultados esperados. Porém, muitas vezes, os planos e as ações pensadas podem não dar tão certo quanto o previsto. Quando isso acontece é necessário repensar e, muitas vezes, desenvolver um projeto de intervenção pedagógica com foco nas dificuldades dos estudantes.

Para conseguir que sua organização de um trabalho com aprendizagem ativa deve-se respeitar pontos como a realidade dos educandos, pois é dela que a aprendizagem fara sentido, sensibilizá-los para aprender, fazer pesquisa sobre a teorização para o objeto do conhecimento a ser ensinado, hipótese de solução sobre o objeto de conhecimento isso após a teorização e por fim colocar em prática o que foi ensinado onde o estudante criar algo para resolver o que foi aprendido.

Por fim, inculir no aluno as diversas ações metodológicas para resolver uma situação problema daquilo que foi ensinado, as ferramenta certa na hora de ensinar, um seminário, um jogo pedagógico, uma leitura de leite uma, gravação para explicar o assunto aprendido, uma linguagem gráfica, fotográfica, uma situação problema, ou gêneros textuais e outros métodos, servem de alerta para nós professores, que precisarmos aprender a gerenciar vários espaços

interligados de forma aberta, equilibrada e inovadora, pois só assim avançaremos de verdade e poderemos falar de aprendizagem sistematizada e de qualidade na educação.

Espera-se que esta pesquisa sobre avaliação diagnóstica sirva como ponto de apoio nas ações didáticas dos companheiros (a) que atuam na educação básica e que buscam novos caminhos para que realmente seus alunos aprendam, pois, o objetivo da pesquisa em busca da resposta sobre: Como avaliar a aprendizagem? Como fazer investigação e intervenção pedagógica? Desta forma podemos ter clareza se o ensino foi concretizado com sucesso, pois confirmamos que com a avaliação diagnóstica é possível através de planos de intervenção e com metodologias ativas o aluno consegue sanar as dificuldades que o objeto do plano de intervenção. Deste modo é importante salientar que por meio da vontade e do trabalho comprometido com a construção de uma sociedade mais ética é possível construir modificações significativas no aprender dos nossos alunos e alunas, assim como em nossa profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documento de referência curricular para Mato Grosso-concepção para educação básica- SEDUC2018.

GANDIN, Danilo- A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, políticos religiosos e governamental- 20. Ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos- Didática 2 ed.-São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos- Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico -1. Ed. –São Paulo: Cortez,2011.

TARDIF, Maurice- Saberes docentes e formação de profissional 9. Ed-Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZABALA, Antoni- A prática educativa: como ensinar; tradução Ermani F. da F. Rosa-Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROJETO SEMANA DA SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa Santana de Brito ¹, Priscila Ferreira de Moraes ², Lucia Fernanda dos Santos ³,
José Francisco Correia Junior ⁴, Felipe Cyrillo Lloret ⁵

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi fazer um relato de experiência sobre a implementação do projeto “Semana da saúde” com alunos do curso técnico em farmácia, a fim de promover atualização quanto aos conceitos sobre Sistema único de saúde (SUS), doenças que acometem a população, formas de tratamento, além de promover a integração entre os alunos. Este projeto envolveu as seguintes fases: divisão das tarefas entre os alunos, escolha e distribuição dos temas, levantamento bibliográfico, elaboração de material educativo, apresentação de palestras, peça teatral, seminários e por fim avaliação da participação dos alunos. O projeto trouxe resultados positivos não só para os alunos que participaram ativamente do projeto, como para professores e coordenadores pedagógicos que assistiram.

Palavras-chave: Dia Mundial da Saúde. Semana da saúde no Brasil; Dia Mundial da atividade física; Educação em saúde.

1. INTRODUÇÃO

A semana da saúde é celebrada entre os dias 02 e 07 de abril. É composta pelo Dia Mundial de Conscientização Sobre o Autismo (dia 02), pelo Dia Mundial da Atividade Física e o Dia Nacional de Mobilização pela Promoção da Saúde e Qualidade de Vida ambos no dia 06, e por fim, pelo Dia Mundial da Saúde no dia 07 (BVSMS [s.d]).

O Dia Mundial da Saúde é comemorado todos os anos em 7 de abril para comemorar o aniversário da fundação da Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948, mas foi comemorada pela primeira vez em 1950. Esta data foi criada com o intuito de conscientizar as pessoas sobre os diversos fatores que influenciam e afetam de alguma forma a saúde da população. Esta data também nos faz refletir sobre os princípios norteadores do sistema de saúde brasileiro. O sistema único brasileiro ou SUS, foi instituído em 1988 através da Constituição Federal em seu artigo 196 que diz que “a saúde é direito de todos e dever do

^{1,2,3,4,5} Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB)

Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Neste sentido, os serviços de saúde brasileiro devem seguir metas para a melhoria da saúde da população. Uma das metas da promoção da saúde seria a qualidade de vida e seus princípios norteadores que são a equidade, a paz e a justiça social. De acordo com Carta de Ottawa (1986), a promoção da saúde contempla 5 amplos campos de ação a implementação de políticas públicas saudáveis, a criação de ambientes saudáveis, a capacitação da comunidade, o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas e a reorientação dos serviços de saúde (RABELLO, 2010). Já a proteção da saúde visa impedir possíveis danos, agravos ou riscos à saúde da população e proporcionar maior segurança a esta. E por fim a recuperação da saúde vem abrangendo desde o diagnóstico ao tratamento, visando a reabilitação e restabelecimento da saúde da população (SETA, OLIVEIRA, PEPE, 2017).

Uma forma de conscientizar as pessoas sobre a importância da saúde é através de atividades educativas nas escolas.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é apresentar a implementação e desenvolvimento do projeto “Semana da saúde” por alunos do curso técnico de farmácia a fim de promover atualização quanto aos conceitos sobre Sistema único de saúde (SUS), sobre a atuação do profissional de farmácia na saúde da população, no atendimento aos diversos problemas de saúde e na orientação no momento da entrega dos medicamentos com isto demonstrar a importância do profissional de saúde e em especial o profissional da farmácia no atendimento dos pacientes, na orientação adequada e humanizada e na dispensação de medicamentos.

3. MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência. Realizado a partir do projeto “Semana da saúde” que começou a ser desenvolvido em 17/03/2022 envolvendo alunos dos diferentes módulos do curso técnico em farmácia da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB). Este projeto envolveu as seguintes etapas: divisão das tarefas entre os alunos,

delimitação e distribuição dos temas, levantamento bibliográfico, elaboração de material educativo (cartazes), elaboração de roteiro de uma peça de teatro, organização dos alunos para a apresentação, agendamento do auditório, e por fim, um dia de apresentações dos trabalhos dos alunos. Os conteúdos trabalhados foram diversos e abrangeram desde saúde pública, patologia, farmacologia e legislação farmacêutica.

4. RESULTADOS

4.1 PALESTRAS

No dia 05 de abril de 2022, houve a reunião de todos os professores e alunos para as apresentações dos alunos no auditório da escola. A abertura das apresentações foi feita explanando sobre as comemorações e dias que compõe a semana da saúde composta pelo Dia Mundial de Conscientização Sobre o Autismo (dia 02), pelo Dia Mundial da Atividade Física e o Dia Nacional de Mobilização pela Promoção da Saúde e Qualidade de Vida ambos no dia 06, e por fim, pelo Dia Mundial da Saúde no dia 07 (BVSMS [s.d]; OPAS, 2022).

No contexto do Dia Mundial da Atividade Física, apresentamos o Plano de ação Mundial da OMS sobre atividade física e saúde para o período 2018 a 2030 (CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021; OPAS, 2018). Este plano tem o objetivo principal de incentivar as pessoas a serem mais ativas para um mundo mais saudável. Segundo o Plano de ação Mundial da OMS, manter níveis regulares e adequados de atividade física tende a melhorar o condicionamento muscular e cardiorrespiratório, aumentar a saúde óssea e funcional, reduzir o risco de hipertensão, doença cardíaca coronária, AVC, diabetes e depressão, além do risco de quedas, bem como de fraturas de quadril ou vertebrais e são fundamentais para o balanço energético e controle de peso. A OMS, ainda, recomenda 150 minutos semanais de exercícios físicos leve ou moderado o que representam cerca de 20 minutos diários ou, pelo menos, 75 minutos de exercícios de maior intensidade por semana (cerca de 10 minutos diários).

No entanto no contexto do Dia Mundial da Saúde, todo ano é lançado um tema. Em 2022 o tema foi: Nosso planeta, Nossa Saúde. Os alunos, então, foram levados a refletir diante das seguintes perguntas:

Somos capazes de reimaginar um mundo onde ar limpo, água e comida estejam disponíveis para todos?

Onde as economias estão focadas na saúde e no bem-estar?

Onde as cidades são habitáveis e as pessoas têm controle sobre sua saúde e a saúde do planeta?

E uma última pergunta foi lançada e os alunos foram convidados a respondê-la:

O que podemos fazer para proteger nosso planeta e nossa saúde?

As respostas se basearam em: trabalhar em prol da sociedade, evitar jogar lixo nas ruas, usar menos canudos, reciclar, dentre outras. Após alguns minutos de explanação, citamos a eles o Plano de cinco pontos da OMS, demonstrando como muitas vezes é muito simples proteger o planeta.

O Planos de 5 pontos da OMS se baseia nas seguintes dicas:

- 1°. Caminhe ou pedale para trabalhar pelo menos um dia por semana.
- 2°. Desligue a luz quando não estiver usando.
- 3°. Compre seus mantimentos frescos de produtores locais e evite alimentos e bebidas altamente processados.
- 4°. Pare de consumir tabaco.
- 5°. Compre menos plástico; use sacolas recicláveis.

Incentivamos os alunos a pensarem dentro dos 5 pontos citados, quais eles praticam com frequência. A maior parte dos alunos comentou que conseguem praticar o plano de 5 pontos diariamente.

Para finalizar a palestra foi chamada ao palco uma aluna autista. Ela se ofereceu a explicar sobre o autismo aos colegas em celebração ao Dia Mundial de Conscientização sobre o autismo que faz parte da semana da saúde. A aluna em questão nos explicou dando ela mesmo como exemplo e facilitou o entendimento deste transtorno. É importante citar que o autismo se

trata de um transtorno no desenvolvimento neurológico do indivíduo que gera alterações na comunicação, dificuldade (ou ausência) de interação social e mudanças no comportamento.

4.2 PEÇA TEATRAL

Após as palestras os alunos do primeiro módulo de farmácia apresentaram uma peça teatral (Fig.1) intitulada “Erros e acertos do Sistema Único de Saúde”. Nesta peça, representaram um serviço de saúde no qual era fácil identificar os erros em atendimentos do SUS não humanizado, sem equidade, sem universalidade e com funcionário relapsos e na segunda parte buscaram encenar o que seria um atendimento correto, totalmente o oposto do encenado anteriormente.

Figura 18 Peça de teatro " Erros e acertos do Sistema Único de Saúde"

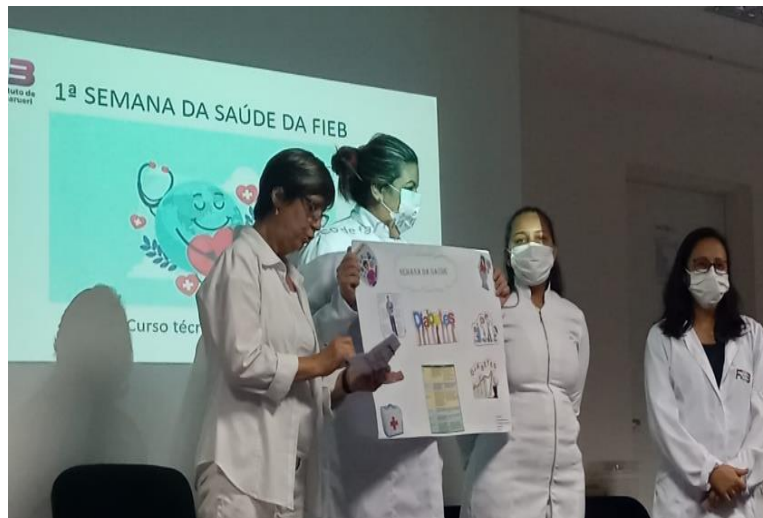


Esta peça contribuiu para que os próprios alunos identificassem o que eles devem e não devem fazer no atendimento ao paciente.

4.3 APRESENTAÇÃO DE CARTAZES

A terceira parte do evento foi baseada na apresentação de trabalhos feitos pelos alunos do segundo módulo de farmácia. Cada grupo escolheu uma doença para ser trabalhada e apresentada. Os temas pesquisados por eles foram: câncer de mama, diabetes e hipertensão. Cada grupo foi a frente com seu cartaz e explicou sobre a doença e possíveis tratamentos como é possível verificar na Fig. 2.

Figura 19 Apresentações de cartazes



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo descrever a experiência de um projeto de semana da saúde na escola com alunos do ensino técnico de forma multidisciplinar. Acredita-se que este objetivo foi alcançado. Os trabalhos dos alunos conseguiram abranger todas as disciplinas propostas. Os alunos conseguiram participar de forma ativa e cooperativa. Além disso, com as atividades propostas foi possível abordar a promoção, proteção e recuperação da saúde de maneira lúdica, e por fim, o projeto trouxe resultados positivos não só para os alunos que participaram ativamente do projeto, como para professores e coordenadores pedagógicos que assistiram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Sugestões de Atividades : semana saúde na escola [recurso eletrônico]** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica; Ministério da Educação. Brasília: 2014. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_sugestao_atividades_semana_saude_escola.pdf>.

BVSMS. **Datas da Saúde | Biblioteca Virtual em Saúde MS**. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/datas-da-saude/>>.

Carta de Ottawa. 1986. Disponível em: <<https://www.iasaude.pt/index.php/informacao-documentacao/promocao-da-saude/152-carta-de-ottawa>>.

CONSELHO REGIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Conheça O Plano de Ação Global para a Atividade Física 2018-2030 da OMS**. Disponível em: <<https://cref1.org.br/informe/conheca-o-plano-de-acao-global-para-a-atividade-fisica-2018-2030-da-oms/>>. Acesso em: 18 set. 2022.

OPAS. **OMS lança plano de ação global sobre atividade física para reduzir comportamento sedentário e promover a saúde | Biblioteca Virtual em Saúde MS**. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/oms-lanca-plano-de-acao-global-sobre-atividade->

física-para-reduzir-comportamento-sedentario-e-promover-a-saude/#:~:text=O%20plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 18 set. 2022.

OPAS. Virtual Commemoration: World Health Day – April 7th 2022 “Our Planet, Our Health” - PAHO/WHO | Pan American Health Organization. Disponível em: <<https://www.paho.org/en/events/virtual-commemoration-world-health-day-april-7th-2022-our-planet-our-health>>.

RABELLO, L. S. Promoção da saúde: a construção social de um conceito em perspectiva comparada. [s.l.] SciELO Books - Editora FIOCRUZ, 2010.

SETA, M. H.; OLIVEIRA, C. V. S.; PEPE, V. L. E. Health protection in Brazil: the National Sanitary Surveillance System. **Ciênc. saúde colet.**, v. 22, n. 10, out. 2017.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SUPERANDO OS BAIXOS ÍNDICES DO IDEB

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado¹, Raimundo dos Santos Machado Neto²

RESUMO

A avaliação em larga escala tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira objetivando produzir um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos, além de oferecer subsídios para a formulação de políticas educacionais que primem pela equidade e qualidade do ensino. O presente artigo aborda as avaliações em larga escala como importante ferramenta pedagógica para a melhoria da aprendizagem. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa verifica-se a média da Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apesar de ter superado as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC) está abaixo da média estadual e nacional. Os resultados mostram que o IDEB contribui para a melhoria da aprendizagem, uma vez que fomenta ações estratégicas para a melhoria da proficiência dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação externa; Aprendizagem; Ações estratégicas.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas a avaliação tornou-se um tema em destaque no cenário da educação brasileira revelando-se um importante instrumento para a melhoria da qualidade. Com isso, a avaliação em larga escala vem ocupando espaço no âmbito educacional, objetivando produzir um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos, além de oferecer subsídios para a formulação de políticas educacionais que primem pela equidade e qualidade do ensino. Neste contexto, a prova Brasil busca avaliar e conhecer os alunos a fim de diagnosticar o ensino brasileiro.

A partir dos indicadores, é possível mensurar as condições de ensino e, ao combinar as medidas, criar uma abordagem mais abrangente da educação. Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) amplia as possibilidades de mobilização da

¹ Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM).

² Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM).

sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

Este trabalho visa delinear ações que sejam capazes de proporcionar melhoria na média do IDEB da Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta, que apesar de ter superado as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta média abaixo da média estadual e nacional. Assim sendo, a proposta deste estudo é oferecer estratégias que possam contribuir para a melhoria dos resultados educacionais, corroborando com a melhoria da aprendizagem.

No sentido de atender as prerrogativas apresentadas neste artigo, este trabalho foi estruturado em duas seções. A primeira seção elucida o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A seção seguinte descreverá sobre o programa “Criando Oportunidades” da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) que visa proporcionar condições de aprendizagem aos alunos que apresentaram dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEB NA PONTA DO LÁPIS

As avaliações em larga escala têm se tornado um instrumento importante para medir a qualidade do ensino oferecido nas escolas, pois permitem aferir os conhecimentos e as habilidades dos estudantes, como também os fatores que influenciam no desempenho escolar. Tudo isso, tem fomentado mudanças significativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, engendrando ações que primem pela melhoria dos resultados educacionais.

Com escopo de fazer um melhor acompanhamento da qualidade do ensino oferecido nas escolas o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agregando o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Calculado a partir dos dados de aprovação obtido no Censo Escolar e média de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios.

O IDEB amplia as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. Assim, ao analisar a média do IDEB do 5º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta, no município de Borba-AM, pode-se observar um crescimento gradativo ultrapassando as metas projetadas pelo MEC. Entretanto, não está acompanhando o mesmo ritmo de crescimento comparando-as com a média do Estado e do Brasil. O Quadro 1, apresenta a projeção de metas e média do IDEB da Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta.

Quadro 1 – IDEB da Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta

Ideb Observado					Metas Projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
2,6	3,7	4,0	4,1	4,9	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	

Fonte: MEC/INEP

Quadro 2 – IDEB do Estado do Amazonas

Ideb Observado					Metas Projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
3,3	3,9	4,5	4,8	5,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	

Fonte: MEC/INEP

Quadro 3 – IDEB Nacional

Ideb Observado					Metas Projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	

Fonte: MEC/INEP

O IDEB, após um longo período entre concepção, implementação e ajustes, consolidou-se em 2005, com a projeção do resultado de 3,8 pontos para a educação nacional, já em 2007

alcançou o resultado 4,2 pontos. Logo, o governo estabeleceu uma meta para o ano de 2021, que todas as escolas atinjam a média 6,0, dos países desenvolvidos.

Diante dessa realidade se faz necessário centrar esforços no sentido de avançar cada vez mais, viabilizar ações estratégicas que primem pela efetivação da aprendizagem de todos os estudantes.

O desafio é fazer com que cada unidade escolar promova um aumento dos indicadores, de forma contínua sem deixar que um deles diminua. Dessa forma, o monitoramento do desempenho dos alunos nas avaliações externas e a responsabilização decorrente alteram o cotidiano escolar, incutindo um modelo de gestão com ênfase nos resultados. Neste sentido, as avaliações externas fomentam o estabelecimento de metas e a implantação de ações pedagógicas e administrativas no âmbito escolar. Além de direcionar soluções para os problemas detectados, contribui para a projeção de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino oferecido nas escolas primando por uma educação sustentada no pilar da qualidade e equidade.

É preciso reconhecer que mais do que uma apresentação de números para a construção de índices, é fundamental que a avaliação seja considerada uma ferramenta a favor da educação. Sousa e Oliveira (2010) reconhecem que a avaliação só é ferramenta a serviço da educação:

[...] quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 818).

Vale destacar que, as avaliações em larga escala surgem como uma ferramenta importante que auxilia na comparação de resultados ao longo dos tempos, os elementos que conduzem à melhoria de resultados, esses precisam ser analisados e melhorados gradativamente. Ressalta-se que, não depende só do esforço e dedicação da comunidade escolar, existem fatores externos que contribuem ou dificultam o caminho traçado para o alcance dos objetivos.

Nesse contexto, para que a escola continue avançando na média do IDEB, faz-se necessário a sistematização de ações estratégicas que norteará todo o processo, que vai desde a identificação do problema até os resultados. No entanto, para que a escola trilhe uma linha ascendente de crescimento na média do IDEB é imprescindível um trabalho colaborativo pautado nos pilares da qualidade e equidade, que todos os atores envolvidos neste processo

colaborem para o êxito da instituição. Dessa forma, faz-se necessário a efetiva participação dos alunos, pais, professores, funcionários, toda comunidade escolar, partindo da realidade existente para a busca de novos olhares primando à verdadeira qualidade do ensino.

DE OLHO NOS RESULTADOS

Um ensino de qualidade deve proporcionar aos alunos a oportunidade e os meios adequados para seu desenvolvimento intelectual e pessoal, em múltiplas dimensões, levando em consideração as características específicas de cada indivíduo e suas diferentes necessidades. Parte desse desafio passa pela identificação dos efeitos que as características de diversos grupos sociais podem ter sobre o aprendizado dos alunos, e isso implica em pensar também como essas características podem influenciar o trabalho realizado na escola. Desse modo, estaremos caminhando para uma compreensão das possíveis ações da escola que podem dialogar com essas influências, de forma que possa proporcionar um ambiente escolar dinâmico e prazeroso, onde a troca de experiência será instrumento fundamental na construção do conhecimento.

Nesta perspectiva a visão da escola é ser reconhecida em todo o estado pela qualidade do ensino que oferece, pela excelência das práticas educativas, pelo trabalho participativo, comprometido, criativo e inovador de toda a equipe e pelo respeito dispensado aos alunos, pais e colaboradores. Sua missão é assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento, com escopo de promover um ensino de qualidade, contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais, visando à busca constante da excelência nos serviços prestados.

Neste sentido, visando proporcionar condições de aprendizagem, além de melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AM) através do programa “Criando Oportunidades”, oferece aos alunos da rede estadual de ensino aulas de reforço, pois o programa se materializa na execução de ações que possibilitem a aprendizagem e a recuperação dos conteúdos dos estudantes que não conseguem e necessitam de um acompanhamento diferenciado.

De acordo com os novos paradigmas da educação, a escola deve ser um lugar de troca de experiências, onde a sala de aula é um ambiente prazeroso e de cooperação. O professor é o facilitador, orientador da aprendizagem, que estimula o aluno a aprender, desperta a curiosidade

e torna o estudo mais interessante. Dessa forma, o professor tem papel imprescindível, pois ao proporcionar aulas dinâmicas e prazerosas, com métodos inovadores, estará contribuindo para a permanência do aluno na escola, visto que o abandono escolar tenha sido um dos principais problemas enfrentados pela comunidade escolar.

Dessa forma, as mudanças necessárias, visam à eficácia da educação na sociedade atual, implicam numa nova organização da escola, no que se refere à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, das estruturas físicas e dos equipamentos, uma vez que “as organizações são sempre focos de mudanças, pela utilização de tecnologia ou pelas transformações impostas pela sociedade”. (SANTOS, 2002, p. 29).

No entanto, sabemos que a prática se constitui numa tarefa árdua, uma vez que nos deparamos com limitações de várias naturezas, além de enfrentarmos as dificuldades de caráter material, tal como falta de recursos e de equipamentos, também sofremos as restrições impostas pelo contexto social, que nem sempre é receptivo à mudança e à inovação.

De acordo com a problemática analisada, o programa e ações descritas, espera-se que as intervenções realizadas na escola possam contribuir para a superação dos resultados educacionais, de forma que os objetivos traçados sejam concretizados com êxito e que a média do IDEB continue avançando significativamente e possam acompanhar a evolução das médias estadual e nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo o planejamento de ações que possam ser concatenados com o programa da “Criando Oportunidades” da Secretaria de Estado de Educação visando intervir e articular junto com a comunidade escolar a utilização de novas estratégias com vistas a melhoria do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente melhoria dos resultados das avaliações em larga escala.

Em conseqüência, o monitoramento do desempenho dos alunos nas avaliações externas e a responsabilização decorrente alteram o cotidiano escolar, inculcando um modelo de gestão com ênfase nos resultados. Tudo isso, tem fomentado uma reflexão nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, engendrando ações que primem pela melhoria dos resultados educacionais, corroborando com uma educação de qualidade.

É notório que nas últimas décadas, a educação brasileira vem se reestruturando em busca de melhores resultados e da verdadeira democratização que tem colocado as escolas diante de novos desafios, sendo pressionada a se redimensionar, viabilizando não só a produção de conhecimento como também o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à inserção neste novo mundo, com exigências cada vez maiores de cidadãos criativos e participativos. Assim, o desempenho dos alunos tornou-se o centro das atenções, como objetivo primordial do trabalho da escola, e legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. Vale ressaltar que toda avaliação pressupõe uma ação com base nos resultados obtidos.

De acordo com a temática tratada neste trabalho, verificou-se que a Escola Estadual Professor Lourenço Rodrigues da Motta, vem apresentando um crescimento contínuo dos resultados educacionais, visíveis na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtidos pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, além de ultrapassar as metas projetadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Entretanto, apesar da evolução, a escola ainda está abaixo da média do Estado e do País. Assim sendo, buscando elevar a média da escola de forma que possa aferir as médias estadual e nacional, foram delineadas ações que fomentem mudança no contexto escolar, com vistas a melhoria do desempenho educacional.

REFERÊNCIAS

Amazonas (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Seduc/AM, 2015.

ARELLANO ET al. Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas. Mexico, D. F.: Centro de Investigación y Docência Económicas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=9134331>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação, indicadores e metas. [s.l.:s.n.], 2009.

MACHADO, Cristiane. Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

WESSE, Carol. Evolution: methods for studying programs and policies. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

NARRATIVAS ORAIS E SABERES DOCENTES EM UM GRUPO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréa Silva Gino¹

RESUMO

Este trabalho é decorrente de uma experiência no Grupo Colaborativo de Formação de Professores em Educação Matemática (GCPFEM), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Buscou-se conhecer as potencialidades do grupo colaborativo para a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para orientar nossas condutas teórico-metodológicas, apoiamos-nos em conceitos de Vicente Garnica. As narrativas das professoras mostraram caminhos para a formação continuada de professores e possibilitaram uma aproximação dos conceitos teóricos presentes nos trabalhos de Kenneth Zeichner, Dario Fiorentini, Adair Nacarato, bem como de autores mais ligados ao campo da Formação Docente e da Educação Matemática. A proposta do GCPFEM conta com uma concepção de formação em que seus participantes trabalham colaborativamente protagonizando seus processos formativos. Escolhemos o caminho das narrativas e optamos pela História Oral. A abordagem das fontes orais criou espaços de reflexão constituindo uma modalidade de formação.

Palavras-chave: Colaboração; Narrativas Oraís; Formação de Professores; Educação Matemática; Saberes Docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o Grupo Colaborativo de Formação de Professores em Educação Matemática (GCFPEM) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e aborda sobre uma experiência desenvolvida no grupo a partir de um projeto de extensão com interface em pesquisa, no campo da formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O GCFPEM com sede na Faculdade de Educação da UEMG foi criado em 2014 contando inicialmente com a participação de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, professores e estudantes da UEMG.

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Neste trabalho serão apresentadas algumas percepções e reflexões empreendidas a partir da experiência que inaugurou as atividades no GCFPEM. Foram desenvolvidos dois projetos que se articularam, um de extensão e outro de pesquisa. Buscávamos conhecer as potencialidades do grupo colaborativo para a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A proposta para os projetos foi motivada pelo estudo de doutorado desenvolvido por Gino (2013) que abordou sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir das narrativas de professoras que ensinam Matemática na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, tendo como fundamento teórico-metodológico a História Oral e possibilitou perceber, dentre outros aspectos, que a pesquisa representou para as professoras uma continuidade do processo de formação iniciado pelo curso. Os achados do estudo instigaram o desenvolvimento dos dois projetos que inauguraram as atividades no GCFPEM e que será aqui discutido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos sobre a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Marques, 2004; Fiorentini e Nacarato, 2005; Fiorentini, Souza Jr. e Melo, 2007; Paiva, 2008; Nacarato; Mengali e Passos, 2009; Zaidan, 2009; Coelho, 2012; Nacarato, 2013) revelam pontos férteis para a continuidade de pesquisas colaborativas com os professores das escolas.

As preocupações que impulsionaram a proposição da experiência que motivou a escrita deste artigo, se aproximam das de Nacarato, Mengali e Passos (2009). As autoras problematizam a formação matemática dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, denominados por elas professores polivalentes. Enfatizam que

Os projetos de formação continuada deveriam levar em consideração o saber que a professora traz de sua prática docente, ou seja, a prática docente precisa ser tomada como ponto de partida e de chegada da formação docente. Isso porque os diversos estudos apontam que o saber da experiência (ou saber experiencial) é o articulador dos diferentes saberes, que a professora possui em seu repertório de saberes. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 36).

Compreendemos a formação continuada como um processo que se estende durante e continuamente à atividade docente. Neste sentido,

a formação continuada do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental poderá considerar diferentes dimensões: o processo de formação e profissionalização, questões identitárias, processos de aprendizagem matemática vivenciados em diferentes momentos, bem como as representações que o professor foi construindo sobre a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem ao longo de sua trajetória como estudante e como docente. Além disso, a formação continuada precisaria procurar favorecer a disponibilidade de reflexão acerca das experiências e dos saberes que envolvem a prática, bem como a participação crítica dos professores. (GINO, 2013, p. 31).

A formação continuada implica numa aprendizagem da docência em que o professor deverá assumir o protagonismo da própria formação docente. Nacarato, (2013) abordando sobre as aprendizagens do professor em seu processo de formação docente, refere-se a três formas de aprendizagem/conhecimento do professor defendidas por Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002, 2009) sendo elas: aprendizagem para a prática, aprendizagem na prática e aprendizagem da prática. Ressalta que,

a concepção do conhecimento ou aprendizagem da prática pressupõe uma comunidade de investigação. Nela, o professor, ao refletir e investigar sua prática docente, torna-se o protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional. A ideia de comunidade de investigação pressupõe o trabalho compartilhado, em que os professores com seus pares, discutem; refletem; relatam e sistematizam, escrevendo as experiências vividas no cotidiano da escola; tornam públicas suas práticas cotidianas (NACARATO, 2013, p. 26).

Os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram uma formação de nível médio, o antigo curso de Habilitação ao Magistério, formação essa centrada em processos metodológicos, com pouco espaço para os fundamentos da Matemática e/ou a formação nos cursos de Pedagogia. Estudos sobre a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CURI, 2005; NACARATO, MENGALI e PASSOS, 2009, LIMA, 2013) vêm evidenciando problemas como a centralidade da formação em processos metodológicos, com pouca ênfase nos fundamentos da Matemática, com a predominância de grades curriculares caracterizadas pela falta de disciplinas voltadas para a formação matemática.

É nesse cenário de precariedade e de demanda de novas propostas para a formação docente, é que surge o trabalho no GCFPEM na perspectiva de investigar e conhecer as potencialidades do trabalho colaborativo na formação de professores.

De acordo com Ponte (2004), a colaboração é um dos elementos decisivos da investigação sobre a prática.

A colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade, demasiado pesados para serem enfrentados com êxito por uma só pessoa. Ela permite enquadrar num mesmo esforço actores com conhecimentos e competências diversas que, isoladamente seriam impotentes para lidar com um dado problema em toda a sua dimensão, mas que em conjunto podem conseguir as soluções pretendidas.

Acredita-se que espaços compartilhados são mais eficientes para promoção de aprendizagem. De acordo com Nacarato, (2013, p. 13) “os grupos de estudo têm se revelado altamente potencializadores de processos formativos, quando seus participantes problematizam e refletem sobre suas práticas de sala de aula”.

Muitas pesquisas têm evidenciado perspectivas de formação que valorizam as percepções do professor sobre suas práticas e, nesse sentido, defendem a realização de ações colaborativas entre acadêmicos e professores das escolas (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007; NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007; NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009; ZEICHNER, 2007).

A proposta do GCPFEM conta com uma concepção de formação em que acadêmicos, professores da escola e estudantes de pedagogia trabalham colaborativamente protagonizando seus processos formativos da docência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A experiência que deu início as atividades no GCPFEM contou com o desenvolvimento de um projeto de extensão e um projeto de pesquisa, ambos subsidiados por editais com bolsistas. Inicialmente participaram do grupo três professoras que ensinavam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, um professor de Matemática vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte três estudantes bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC/UEMG/FAPEMIG e ao Programa de Apoio a Extensão – PAEx/UEMG, cinco estudantes do 7º período do curso de Pedagogia que estavam desenvolvendo trabalho de conclusão de curso na área da Educação Matemática e professores da área da Educação

Matemática vinculados a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Algumas professoras da Educação Básica haviam concluído um curso de pós-graduação ofertado pela FaE, procuraram o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Matemática (NEPEEM) buscando dar continuidade ao processo de formação matemática e foram convidadas a participarem do projeto de extensão “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática nos anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. Integrou ao grupo um professor de Matemática da Rede Municipal de Educação que atuava na equipe de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e já desenvolvia ações de formação junto ao NEPEEM.

A proposta do trabalho colaborativo bem como a metodologia proposta para o projeto foi apresentada aos então integrantes do Grupo. Para o desenvolvimento do projeto optamos pela utilização de uma metodologia que pudesse possibilitar ao professor colaborador uma postura explícita frente ao objeto investigado, (sua prática). Para discutir/refletir/ aprender sobre a prática docente escolhemos para o projeto de formação, o caminho das narrativas. Foi nesse contexto que optamos pela História Oral.

A HISTÓRIA ORAL, DEPOIMENTOS, GRAVAÇÕES, TRANSCRIÇÕES E TEXTUALIZAÇÕES NO GCFPEM

Ao trabalhar com História Oral, aproximamo-nos de questões historiográficas e criamos fontes historiográficas. Acreditamos que as narrativas são fontes a partir das quais outras fontes podem ser constituídas sendo uma perspectiva potencializadora para aquela prática investigativa e formativa ora desenvolvida. Nossa proposta de trabalho buscou, nas narrativas de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerar fontes legítimas para problematização, reflexão, estudo, investigação e aprendizagem da prática de ensino de Matemática nos anos iniciais.

Os depoimentos das professoras neste projeto, foram estratégias utilizadas para captar os a essência a ser abordada no GCFPEM. Desta forma a metodologia e os procedimentos utilizados durante o trabalho no GCFPEM foram apresentados e discutidos com as professoras e estudantes participantes, para que todos tivessem o conhecimento sobre a finalidade de seus relatos, pois os mesmos constituíram instrumentos para reflexão de suas práticas docentes.

Foi solicitado às professoras da Educação básica que apresentassem um relato de suas práticas de ensino de Matemática, evidenciando os desafios enfrentados, as dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de matemática e/ou as estratégias adotadas para superar as dificuldades.

Desenvolvemos um diálogo que proporcionou conhecer as expectativas das professoras em relação ao grupo que está sendo formado e ao projeto. Momento fundamental para compreender a demanda do grupo e direcionar as temáticas de interesse de estudo.

As professoras, a partir das reflexões que empreenderam de suas práticas de ensino de Matemática, trouxeram para o grupo seus relatos juntamente com as demandas e dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de matemática, o que direcionou as temáticas de estudo que foram tratadas no Grupo.

Os depoimentos das professoras foram gravados tendo o livre esclarecido consentimento de cada uma sobre os propósitos e utilização das narrativas concedidas. Para o registro do momento dos depoimentos foi utilizado como suporte a gravação em vídeo o que possibilitou posteriormente o acesso das vozes coletadas na gravação, bem como das imagens e expressões. Para GARNICA, 2007, p. 53:

Não há um registro definitivo de fatos pois não há fatos; há sempre uma percepção, um modo de comunicar as intenções, um “algo” que se mostra em perspectiva, uma perspectiva (a do falante) que mais frequentemente é compreendida segundo outra perspectiva (a do ouvinte) e as perspectivas, quaisquer que sejam elas, portanto, escapam às tentativas de apreensão quer pela malha da imagem, quer pela do som ou da escrita.

As professoras participantes do grupo colaborativo foram esclarecidas quanto aos procedimentos utilizados no processo de formação. O objetivo da filmagem foi o de registrar o momento do depoimento com precisão.

O momento seguinte foi o da transcrição. Transcrever para o papel a fonte oral é registrar o momento das narrativas orais e sendo assim demanda um trabalho minucioso de escuta e escrita do que é revelado durante o depoimento. Seguindo os procedimentos da metodologia proposta neste trabalho que privilegia a História Oral, após a gravação dos depoimentos foi realizada a de gravação ou transcrição.

Esse foi o momento em que o registro da oralidade coletada em suporte digital foi passado para um primeiro registro escrito. As narrativas orais filmadas foram transcritas

alterando o suporte da entrevista para um texto escrito com o registro da narrativa realizada no momento do depoimento. Essa transcrição é uma alteração de suporte, posteriormente passou pelo tratamento denominado textualização.

Ao transcrever oralidades percebemos que o texto escrito fica difícil de ler, pois a dinâmica da fala é diferente dos modos de construção da escrita. Foi necessário atribuir significados ao texto, complementando as frases, trocando palavras e expressões conhecidas com vício de linguagem, mas tudo isso com o cuidado de não comprometer a concepção, o sentido deixado pela professora depoente. Aqui foi dado ao registro escrito do depoimento um tratamento que envolveu negociações com a professora depoente a fim fossem mantidas suas intenções para que ela pudesse reconhecer-se no texto escrito. Comungando com GARNICA; FRENANDES e SILVA, 2011, p. 21,

“... e ainda que a própria gravação possa ser vista como uma fonte, em nossas práticas de pesquisa temos optado por ter como suporte para nossas análises o texto escrito que chamamos de textualização, gerado - numa série de movimentos de registro - a partir da oralidade capturada”.

Todo o trabalho foi realizado juntamente com as três estudantes bolsistas participantes do GCFPEM. Enviamos para cada professora a textualização de seu depoimento para que elas pudessem ler anteriormente a reunião do Grupo e preparamos a partir de cada textualização um pequeno texto sintetizando a nossa compreensão de cada narrativa e problematizando questões que poderiam ser abordadas no Grupo.

Durante as reuniões que sucederam, convidamos as professoras a expressarem impressões sobre suas narrativas, bem como seus julgamentos sobre o que falaram no momento em que concederam o depoimento. Apresentamos a síntese que preparamos a partir de cada narrativa textualizada com a finalidade de provocar as discussões no Grupo.

NARRATIVAS COMO FONTES DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO

Mediante as fontes orais, foi possível perceber não somente as declarações sobre o que as professoras fazem em suas práticas docentes, mas também sobre o que queriam fazer, sobre o que acreditavam estar fazendo e sobre o que, no momento do depoimento, pensavam que fizeram gerando reflexões sobre as consequências de suas práticas.

Foram problematizadas questões refletidas da prática. As professoras expuseram suas dificuldades e angústias, preocupações em desenvolver um trabalho didático que pudesse garantir uma aprendizagem para todos. Apontaram a fragilidade da formação inicial obtida na universidade no que se refere aos saberes necessários para a atuação docente. Problematizaram a formação do professor dos anos iniciais e o desafio de ter que dar conta de trabalhar todas as disciplinas do currículo. Apontaram a fragilidade da formação matemática nos cursos de Pedagogia para formar o professor para ensinar a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a necessidade de buscar conhecimentos matemáticos na formação continuada.

Questionar a própria prática, interrogar as próprias ações, refletir sobre a docência exige um exercício com orientação teórica e metodológica.

As questões focalizadas constituíram temáticas de estudo para o grupo. Posteriormente as professoras trouxeram outros relatos de novas práticas de ensino de Matemática desencadeadas a partir das discussões dos grupos. Esses relatos constituíram fontes de estudo e aprendizagem da docência para todos os participantes do GCFPEM.

CONSIDERAÇÕES

As histórias contadas permitiram uma aproximação entre as experiências contadas e a prática produzida, ou seja, uma aproximação entre a prática já realizada e a narrativa sobre essa prática. Nessa perspectiva, usar a oralidade, ao mesmo tempo que permite a transmissão das memórias das práticas pedagógicas, concede ao professor um momento de parada para refletir sobre o vivido com o olhar atual, um momento de resignificação de saberes. Nesse sentido, essa abordagem das fontes orais neste projeto criou espaços de reflexão constituindo uma modalidade de formação.

Nacarato, Mengali e Passos (2009) enfatizam sua convicção de que aprender é um processo gradual, que exige estabelecimento de relações. Junto com as autoras acreditamos que a cada situação vivenciada, novas relações vão sendo estabelecidas, novos significados vão sendo produzidos e esse movimento possibilita avanços qualitativos no pensamento matemático (p. 34).

Percebemos que a presença de professores em formação continuada e futuros professores em processo de formação, promoveu para o estudante de Pedagogia, o

estreitamento de vínculos com a escola básica, possibilitando-lhes a aproximação com a realidade das práticas docentes, seus desafios e possibilidades, além da possibilidade de construção de um planejamento para o próprio desenvolvimento profissional. Para os professores da RME-BH em formação continuada, a abertura da universidade orientada por uma atenção às suas demandas de aprendizagem da docência oportunizando o aprofundamento de temáticas da Matemática a partir do conhecimento teórico do conteúdo conjugado às metodologias e estratégias de ensino. Além disso, os professores atuam no GCFPEM como co-formadores de futuros professores o que garante para a universidade a aproximação com a escola de Educação básica, a unidade teoria e prática além do favorecimento para o desenvolvimento de pesquisa colaborativa.

REFERÊNCIAS

COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. Zetetiké, Campinas, SP, v.25, n.2, maio/ago.2017, p.345-361. Disponível em file:///C:/Users/Andr%C3%A9a/Downloads/badassie,+08.pdf

CURI, E. Análise das propostas presentes no material de Matemática do PEC- Universitário, à luz de resultados de investigações e teorias sobre formação de professores. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.) A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr.; MELO. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GARNICA, A.V.M. História Oral em Educação Matemática: outros usos, outros abusos. Guarapuava: SBHMat, 2007. (Coleção História da Matemática para Professores).

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada Esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. Bolema. Rio Claro, v. 25, n. 41, dez. 2011.

GINO, A. S. Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir de narrativas de professoras que ensinam Matemática. 2013. 253f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

LIMA, S.M. A formação do Pedagogo para ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática.**

MARQUES, R. A. Professoras dos primeiros ciclos do ensino fundamental: a compreensão de si mesmas como educadoras matemáticas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Escritas e Leituras na Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2007.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs.) A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), Investigación en educación matemática (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, PNA - Revista de Investigación em Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.

ZAIDAN, S. Educação Matemática: ampliação e reconstrução do conhecimento escolar. In: DALBEN, A. I. L. F, GOMES, M. F. C. (org.) Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

PROMOÇÃO À SAÚDE PACIENTE RENAL CRÔNICO

Andrea Aparecida de Souza Camargo¹, Ítalo Frizo², Selma Eva Silveiro³, João Vitor de Almeida⁴, Vanessa de Jesus Soares⁵

RESUMO

A doença renal crônica ela vem decorrendo perda ou lesão no sistema nefrológico, seus estágios e tipos de tratamentos dialise, hemodiálise e transplante renal. Para pacientes durante estagio de descoberta e tratamento de doença temos assistência que ocorre pela equipe multidisciplinar que enfermagem tem grande parte prestada na assistência e promoção no processo saúde-doença que seja mais humanizada. Objetivo analisar como promoção da saúde paciente renal crônico, observando as dificuldades enfrentadas pelas equipes multidisciplinares focada na enfermagem. Metodologia trata-se de uma abordagem descritiva onde método utilizado foi revisão de literatura, extração de dados através de artigos científicos site Scielo, Bvs, no período 2011 a 2021. A pesquisa evidenciou que ainda hoje há uma necessidade constante de investigar qualidade de vida dos pacientes, pois esta é importante como fator social e para desenvolvimento dos sistemas de saúde e qualidade dos serviços prestados e qualidade de serviço que os usuários esperam deles.

Palavras-chave: saúde renal, renal crônica, promoção saúde, enfermagem nefrológica.

INTRODUÇÃO

A doença renal crônica (DRC) ela vem decorrendo a perda ou lesão no sistema nefrológico, assim podendo levar a um dano irreversível ou perda progressiva das funções dos rins com tempo dependendo de cada paciente. A doença renal crônica tem seus estágios e fases para tratamento, como tratamento dialítico, hemodiálise e transplante dos rins, assim DRC tem atingido epidemiologicamente todos os países do mundo, com grandes números de casos em diferentes níveis, que se encontra a doença renal de cada paciente que entra em ciclo de alterações físicas, fisiológicas, biológicas e sistêmicas (BRASIL, 2014).

Para paciente que se encontra ao descobrir a doença renal as terapias renais substitutivas têm diferentes tipos como a dialise peritoneal que vai funcionar em remover residuais urêmicos

do organismo que os rins não fazem mais, o paciente vai se adaptando ao tratamento que é inserido para ele, que vai ser como manutenção para vida dele (BRASIL, 2014).

Baseando em um contexto à aceitação dos pacientes a aderirem ao tratamento tem grande importância e para melhora dele, uma equipe multidisciplinar vai auxiliar a família e paciente para que ele tenha uma vida mais normal possível, que entenda que ele pode fazer várias atividades que ele mesmo fazia antes da inserção do tratamento, apenas alimentação modificada para melhor absorção dos alimentos, pois alguns alimentos são restritos dos pacientes renais (SANTOS, 2017).

O transplante renal vai oferecer aos pacientes renais uma maior independência e uma melhora na sua vida, para esse paciente ser transplantado ele estar em estágio avançado a partir do estágio 4 paciente pode ressentir da disfunção renal, apresentação sinais e sintomas marcados de uremia função ativa 15 – 29%, o estágio 5 os rins perdem controle do meio interno (incompatibilidade com a vida), paciente intensamente sintomático, métodos de depuração artificial do sangue e função ativa < 15% que está em falência renal é necessita do transplante renal (BRASIL, 2014).

Diante disso, essa pesquisa vem com principal direção mostrar promoção das melhoras de vida dos pacientes, que são inseridos na terapia renal substitutiva, impactos na vida dos pacientes renais, e as mudanças alimentares para melhorias deles, importância da equipe multidisciplinar, assim fazendo que assistência seja mais humanizada para atender os pacientes como todo, não só focado somente no processo saúde-doença.

REFERENCIAL TEÓRICO

A doença renal crônica ela é perda lenta e gradual das funções renais, qualquer disfunção que leve há essa perda também, mais comum são nefropatia diabética, nefrosclerose hipertensiva, outras glomerulopatias primárias e secundárias e síndrome metabólica, que está presente na hipertensão e diabetes tipo 2 que vai causar lesões renais (BRASIL, 2014).

Estima-se que 11% da população adulta seja portadora de algum grau de DRC, isto é, aproximadamente 13 milhões de pessoas no Brasil. A DRC apresenta um curso silencioso, assintomático nas fases iniciais da doença, o que retarda o diagnóstico. Segundo a sociedade de nefrologia brasileira, os números de pacientes na fila de tratamento clínico dobraram na última

década e, mesmo assim, temos filas de pacientes aguardando vaga para tratamento nos hospitais públicos e privados (SANTOS, 2017).

A doença renal descrita inicialmente como a diminuição da reserva renal ou o comprometimento renal, que pode progredir para insuficiência renal (doença renal terminal). Inicialmente, à medida que o tecido renal perde a função, há poucas anormalidades porque o tecido remanescente aumenta seu desempenho (adaptação da função renal). Ela vem diminuindo a função renal e interfere na capacidade renal de manter a homeostase de líquidos e eletrólitos (BRASIL, 2014).

Dialisante é introduzido na cavidade peritoneal através de um cateter colocado na parte inferior do abdômen. Uma membrana fina, chamada peritoneu, reveste as paredes da cavidade peritoneal e cobre todos os órgãos nela contidos. Na diálise peritoneal, o peritoneu atua como membrana de diálise. A cavidade peritoneal pode frequentemente reter mais de 3 litros, mas na prática clínica é mais usual utilizar 1,5-2 litros de dialisante (SILVA, 2016).

A hemodiálise é outro meio de tratamento para paciente renal avançado, através de uma máquina dialisador que vai filtrar o sangue desse paciente que os rins não fazem mais, procedimento libera o corpo dos resíduos prejudiciais à saúde, como o excesso de sal e de líquidos, que sobre a hemodiálise que ajudam a compor o conjunto de significações sobre esse tratamento vai auxiliar melhora de vida durante doença renal.

METODOLOGIA

O estudo baseou-se em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo através de uma pesquisa bibliográfica. O estudo descritivo correlaciona fatores relacionados saúde renal crônica, hemodiálise, diálise, transplante renal. O estudo vem através de uma análise de artigos para um desenvolvimento de trabalho crítico construtivo, como utilização de artigos científicos e livros, assim permite uma busca completa durante com esta temática. O estudo contem livros, artigos e manuscritos, assim vem contexto baseado em um todo material revisado que se procura fazer uma discussão entre os autores, que vem sendo avaliando seus pontos e assim a uma conclusão.

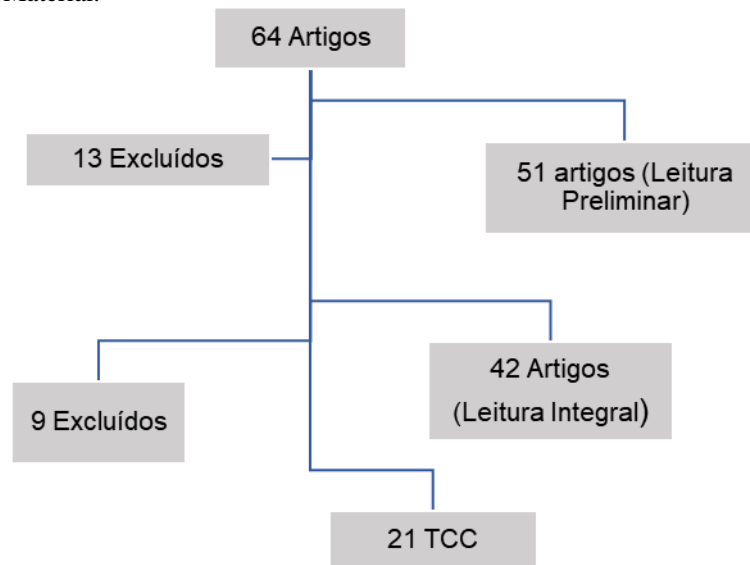
Inicialmente começou a partir da busca de material que tenha resposta à solução da questão levantada em questão. Os termos utilizado para essa busca foram: “saúde renal”, “renal crônica”, “qualidade” e “assistência”. Através desse processo que envolveu uma ampla revisão, assim trazendo a identificação dos estudos que buscam discutir os fatores que vem influenciando na promoção da saúde renal crônica com os usuários atendidos nos serviços de saúde. Os artigos pesquisados variam de bases através dos dados obtidos, assim optando pela utilização de bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Lilacs e Bvs, então podemos identificar temas relevantes considerado para uma avaliação mais profunda com orientador, assim os materiais utilizados que foi pesquisado e selecionado entre os anos 2011 a 2021.

Durante esse período foram pesquisados e selecionados os seguintes 64 artigos científicos que mais entram em acordo com necessidade; dentre os quais foram incluídos 21 neste projeto, excluídos 43 estudos que não priorizavam a temática de qualidade de saúde serviço, estudos também saem do contexto do trabalho em construção em questão e foram usados 18 artigos para a análise e discussão dos resultados. Visando que veja uma pesquisa mais atualizada e assim com mais ênfase na promoção da saúde renal crônica.

RESULTADO E DISCURSSÃO

Foram selecionados 64 artigos através da leitura de títulos, assim dos quais 13 foram excluídos, pois não estavam no contexto selecionado para trabalho do mesmo modo para uma leitura preliminar foram 51 dos quais foram excluídos 9 artigos. Logo foi feita leitura integral, objetiva e com critério do quais foram selecionados 21 artigos para desenvolver pesquisa em desenvolvimento.

Figura 1 - Seleção do Material.



Fonte: Elaboração própria.

O contexto de escolha de artigos selecionados 64 para a análise selecionada foram assistência de enfermagem, humanização no atendimento e tipos promoção à saúde renal crônica. Assim sobre 21 fizeram a composição do trabalho de conclusão de curso e 18 serviram para embasar a discussão metodológica.

Nesta parte, os artigos que fazem parte o resultado e discussão metodológica, foram divididos em:

1. Assistência de enfermagem
2. Humanização no atendimento DRC
3. A promoção à saúde renal crônica

Cada análise buscou os fatores que influenciam negativamente na assistência de enfermagem com os usuários atendidos nos serviços de saúde, assim entrando em um contexto de análise e discussão teórica, foi analisado a visão dos autores sobre o referido assunto, podendo contrastar com ideias de que podem evoluir as ações do enfermeiro no que diz respeito da assistência de enfermagem e consequentemente a satisfação do paciente/cliente.

Assistência de enfermagem

Conforme Panzetti et al (2020) enfermagem desenvolver diferentes papéis auxiliar, tornar-se educador, orientador e apoiador de usuários em dificuldade para aderir ao tratamento e deve acompanhado desde o momento da descoberta da doença e também durante tratamento e sua evolução.

Assim para Sousa et al. (2019) papel da enfermagem no cuidado ao paciente DRC principalmente por cuidados sistemáticos e coerentes, com centrar-se no ser humano e nas suas famílias, para torna o tratamento desta doença menos estressante e doloroso complicação.

De acordo com Silva Freitas et al. (2016) enfermeiro e sua equipe devem compreender cada aspectos clínicos da doença renal crônica e a complexidade de seu tratamento, assim quando a modalidade terapêutica que é a hemodiálise, que promove não apenas sintomas físicos, mas também a mudanças significativas na rotina de vida diária e os impactos negativos na qualidade de vida dos pacientes e seus familiares durante seus tratamentos.

Para Mascarenhas et al. (2011) consulta de enfermagem representa o ponto para ser aplicado o SAE, sendo uma atividade privativa do enfermeiro, que através de um método e também estratégia de trabalho científico, assim realizando a identificação de situações de saúde/doença, que em contexto subsidiando a prescrição e também implementação das ações de enfermagem.

Assim, para Andrade et al. (2021) a importância da assistência para a inserção de uma equipe multiprofissional é fundamental para que todos pacientes que entendam cada etapa e também a necessidade da sua adesão ao tratamento e também a manutenção para qualidade de vida dos pacientes.

Para Oliveira et al. (2020) acredita que assistência vem através dos cuidados de enfermagem, que subsidiar o planejamento da assistência no campo da saúde e enfermagem que passa no processo saúde-doença em nefrologia.

Conforme Veras et al. (2021) assistência de enfermagem tem papel importante de estar presente não apenas nos cuidados do processo dialítico, mas também fazer acolhimento no momento que paciente faz descoberta da doença e assim dar apoio psicológico e afetivo neste momento.

Humanização no atendimento DRC

Dias et al. (2017), os pacientes em tratamento renal crônico, a ideia dos seus cuidados, que se estendem para um relacionamento interpessoal, partindo assim estima-se que o relacionamento interpessoal, é um contexto importante no cuidado humanizado.

Para Rodrigues et al. (2022), a estrutura de humanização na hemodiálise tem definição de atuar nas carências sensíveis, afetivas do paciente durante o tratamento, assim por meios de alcançar uma assistência social nos organismos e instituições públicas.

De acordo com Lunardon (2022), o contexto da humanização do tratamento e do cuidado leva em consideração a integridade do cuidado, tendo como premissa a integração entre a qualidade do tratamento técnico e a relação que se desenvolve entre o paciente, sua família e a equipe clínica durante seu processo de saúde-doença.

Assim para Brasil, (2013) os profissionais de saúde precisam trabalhar com diferenciação, como um dos protagonistas dessas políticas e diretrizes Programa Nacional de Humanização, onde permite que clientes, pacientes tenham sua saúde se recupera com a qualidade e valorização da pessoa porque ela é a ligação entre a gestão e a enfermagem.

A promoção à saúde renal crônica

Silva et al. (2015) o enfermeiro deve atuar na prevenção e desenvolvimento da doença renal para atender as necessidades dos pacientes, assim promovendo assistência para acometidos por essa doença. Para isso, porém, é necessário testar grupos de risco e indivíduos com doença estabelecida, para os quais a avaliação da função renal é essencial.

Segundo Oliveira et al. (2018), investida na prevenção e assuma o controle por meio de ferramentas que podem superar as dificuldades das pessoas no acesso aos cuidados de saúde, pode representar uma nova ideia de ajuda a saúde do país, assim portanto descrever o desenvolvimento de novas estratégias de comunicação promoção da saúde no contexto da DRC.

Para Silva et al. (2020), a promoção da saúde é um dos desafios mais complicados para melhorar a qualidade dos cuidados dos pacientes renal durante seu processo de saúde-doença principalmente no país.

Assim para Ribeiro et al. (2018), ao pensa em um conceito de educação em saúde pode-se estudar promoção e prevenção de saúde, como um sentido que inclui a participação e inserção de toda a população frente às atividades frequente e não apenas perante ao risco ou acesso de doenças.

Freitas et al. (2018), promoção e atuação têm foco crescente em como os enfermeiros auxiliam no cuidado individual e geral desses pacientes, incluindo comportamentos interpessoais na prática de enfermagem que vão além de técnicas simples, contornando objetivos de pesquisa que abrangem enfermeiros.

Conforme Reis et al. (2020), concepção para uma promoção conforme o cuidado de saúde, principal que ocorra uma equipe multidisciplinar adequadamente preparada, na qual o enfermeiro tem papel vital ao paciente, não apenas para à execução dos cuidados no processo saúde-doença, mas também em contexto geral, psicológico, físico e social.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou que ainda hoje há uma necessidade constante de investigar qualidade de vida dos pacientes, pois esta é importante como fator social e para desenvolvimento dos sistemas de saúde e qualidade dos serviços prestados e qualidade de serviço que os usuários esperam deles. O contexto qualidade de serviço a ser desenvolvida deve estar em equilíbrio com as condições já argumentada durante desta pesquisa, e a qualidade da assistência de uma equipe multidisciplinar deve fazer promoção de saúde do paciente renal crônico durante seu processo saúde-doença.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lilian Kelen de et al. Fatores associados à doença renal crônica: inquérito epidemiológico da Pesquisa Nacional de Saúde. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 23, 2020.
- ANDRADE, Ana Fátima Souza Melo et al. Assistência de enfermagem ao paciente em hemodiálise: investigação completa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e522101119890-e522101119890, 2021.
- BRASIL. Diretrizes clínicas para o cuidado ao paciente com doença renal crônica-DRC no Sistema Único de Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**, v. 1, p. 1 – 37, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização. Brasília: Ministério da saúde, **Secretaria de Atenção à Saúde**, v.1, p. 1 – 16, 2013.
- DIAS, Victor et al. HUMANIZAÇÃO NO ATENDIMENTO AO PACIENTES RENAL CRÔNICO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA. In: **13º Congresso Internacional Rede Unida**. 2017.

FREITAS, Eliane Arantes et al. Assistência de enfermagem visando a qualidade de vida dos pacientes renais crônicos na hemodiálise. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**, v. 1, n. 2, p. 114-121, 2018.

MENEZES FERREIRA, Marilaine Matos; PEREIRA, Lara Terezinha Cunha. Qualidade de vida de pacientes renais crônicos terminais em uso de terapia renal substitutiva. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 265-278, 2020.

MASCARENHAS, Nildo Batista et al. Sistematização da assistência de enfermagem ao portador de diabetes mellitus e insuficiência renal crônica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, p. 203-208, 2011.

OLIVEIRA, Francieli Aparecida de et al. O processo de transição saúde doença em pacientes renais/contribuições para assistência de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, 2020.

OLIVEIRA, Juliana Gomes Ramalho; DA SILVA JÚNIOR, Geraldo Bezerra; VASCONCELOS FILHO, José Eurico. Doença renal crônica: explorando novas estratégias de comunicação para promoção da saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 31, n. 4, 2018.

PANZETTI, Tatiana Menezes Noronha et al. Qualidade de vida de pacientes submetidos à terapia hemodialítica: **Revisão integrativa. Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. e185963581-e185963581, 2020.

REIS, Luciene Maria et al. Competências de enfermagem ao paciente com insuficiência renal crônica. **Revista Artigos. Com**, v. 23, p. e5484-e5484, 2020.

RIBEIRO, Wanderson Alves et al. Enfermeiro protagonista na educação em saúde para o autocuidado de pacientes com doenças renal crônica. **Revista pró-univerSUS**, v. 9, n. 2, p. 60-65, 2018.

RODRIGUES, Aline Scharr et al. A Humanização do Cuidado na Hemodiálise. **ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION**, v. 11, n. 1, p. 167-172, 2022.

SANTOS, Bianca Pozza et al. Doença renal crônica: relação dos pacientes com a hemodiálise. **ABCS Ciências da Saúde**, v. 42, n. 1, 2017.

SILVA FREITAS, Rafaela Lúcia; DE MENDONÇA, Ana Elza Oliveira. Cuidados de enfermagem ao paciente renal crônico em hemodiálise. **Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 14, n. 2, p. 22-35, 2016

SILVA, Aberlânia et al. A ação do enfermeiro na prevenção de doenças renais crônicas: uma revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 14, n. 2, 2015.

SILVA, Richardson Augusto Rosendo da et al. Diagnósticos, resultados e intervenções de enfermagem para pacientes em diálise peritoneal. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 29, p. 486-493, 2016.

VERAS, Wady Wendler Soares et al. Assistência de enfermagem na orientação e cuidados de pacientes renais crônicos submetidos a diálise peritoneal: uma revisão integrativa. **Revista Sustinere**, v. 9, n. 2, p. 564-581, 2021.

UM ESTADO DE CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NOS PERIÓDICOS

Andréia Bulaty¹, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi²

RESUMO

Diversas são as inquietações que permeiam a fase da alfabetização na educação básica, envolvendo a relação entre os aspectos históricos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado. Diante disso, qual é o espaço ocupado pelas pesquisas sobre a alfabetização nos periódicos classificados com Qualis A1? Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos disponibilizados virtualmente classificados com Qualis A1, a fim de verificar os conceitos de alfabetização e as temáticas proeminentes. Trata-se de um estudo numa abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa denomina-se de Estado do Conhecimento. Muito embora a pesquisa esteja em andamento, na coleta preliminar verifica-se uma produção tênue referente à alfabetização frente aos demais campos de conhecimento, demonstrando uma fragilidade nessa área.

Palavras-chave: Conceitos, Estado do conhecimento, Formação.

INTRODUÇÃO

Falar de alfabetização é pensar sobre o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, que se mostra nessa fase como um processo complexo e multifacetado, envolvendo ações humanas e políticas, devendo ser garantida pelo Estado como direito constitucional do cidadão, independentemente da classe social, todo sujeito percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita.

A alfabetização é uma das preocupações da escola, dos professores alfabetizadores e da sociedade. Os estudos sobre alfabetização precisam superar discussões sobre métodos e práticas, não resumindo o processo como apreensão da leitura e escrita, mas sim, envolver o desenvolvimento da compreensão e produção de significados de textos escritos, favorece a familiarização com diferentes tipos de textos e seus significados.

¹ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Professora do Curso de Pedagogia, Pós Doutora em Educação (UEPG).

² Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Professora do Curso de Pedagogia, Pós Doutora em Educação (UEPG).

É importante salientar que a alfabetização é mais que técnica mecânica da língua escrita, sendo um processo de predicados sociais, culturais e econômicos, sendo,

o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2011, p.17).

A alfabetização refere-se a utilização deste domínio nas práticas sociais, envolvendo condições sociais, econômicas e culturais.

Diante dessas reflexões introdutórias, qual é o espaço dado às pesquisas sobre a alfabetização nos periódicos Qualis A1? Dessas pesquisas, quais são as temáticas abordadas? Qual as concepções de alfabetização? Que autores ligados a alfabetização foram mencionados? Que temas podem ser estudadas futuramente a partir desse estado de conhecimento?

Este estudo tem por objetivo mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos disponibilizados virtualmente classificados com Qualis A1, a fim de verificar os conceitos de alfabetização e as temáticas proeminentes. Esta pesquisa tem base nos estudos do Círculo de Estudos de Linguagens na Infância (CELIN) que faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX), do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória.

Trata-se de um estudo numa abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa denomina-se de Estado do Conhecimento. Para esse artigo, a finalidade é, especificamente, apresentar a metodologia que será utilizada: o Estado de conhecimento.

PESQUISAS ESTADO DO CONHECIMENTO

Para essa pesquisa adota-se a abordagem qualitativa, no qual o conhecimento da dialética da realidade social perpassa percepção, a reflexão, a interpretação e a compreensão, em que o pesquisador observa a realidade para transformar os contextos (TRIVIÑOS, 2009). Assim, entende-se que em uma pesquisa qualitativa não existe a visão isolada das partes, todas estão relacionadas formando um todo.

As pesquisas qualitativas não seguem sequência tão rígida como as pesquisas quantitativas, pois a coleta de dados e a análise dos mesmos não são divisões estanques, pelo contrário, as informações e conhecimentos que se recolhem são interpretados e isso pode gerar novas buscas de dados, pode emergir novas hipóteses que nos achados das informações podem solicitar novas interpretações (TRIVIÑOS, 2009), é um processo em movimento.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa nas últimas décadas vem avançando e conquistando visibilidade a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Para esta investigação, recorre-se ao Estado do Conhecimento - EC, que visa realizar, por meio de uma revisão bibliográfica, da produção de determinada temática em uma área de conhecimento específico, ou seja, uma análise sobre a “alfabetização”. Além da delimitação da área de conhecimento específico, no EC também é importante deixar claro em qual contexto/espço a investigação vai coletar os dados, neste caso nos “periódicos” classificados com Qualis A1 na Plataforma Sucupira.

Entende-se que essa revisão busca identificar teorias que estão sendo utilizadas e construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção do conhecimento, os referenciais teóricos que utilizam para embasar as pesquisas e qual a contribuição científica e social desta pesquisa ao campo, tendo como objetivo o levantamento, mapeamento e análise do que se produziu, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A opção por essa metodologia dá-se pela possibilidade de nos proporcionar o conhecimento do já escrito e, partindo desse princípio, romper com os pré-conceitos que envolvem algumas temáticas, realizando a construção de análises e a constituição de novos conhecimentos (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Do mesmo modo, o EC é uma fonte para produção do conhecimento que desvela questões substantivas as discussões da educação, sociedade, cultura, política, história, currículo, entre outros temas. Ainda como finalidade do uso do EC é a consolidação do arcabouço sustentador de diversas posições relativas ao mesmo objeto de pesquisa, englobando as leituras e interpretações a nível nacional e internacional (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), que contribuem indiretamente para que o campo de pesquisa, nesse caso específico a “alfabetização” consolide seu território entre as áreas de conhecimento da educação.

É importante deixar registrado que no Brasil a consolidação da produção científica sobre a Educação, identificada como Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte, ou ainda Revisão Sistemática, é incipiente. Alguns autores referem ao Estado da Arte – EA, predominantemente

em pesquisas que visam se estender em todas as áreas do conhecimento de uma determinada temática, envolvendo pesquisas que ocorrem concomitantemente nos periódicos, teses, dissertações, livros, jornais, eventos, entre outros (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), enquanto o Estado do Conhecimento- EC consiste na busca em apenas um setor de publicação (ROMANOWSKI; ENS, 2006), implicando na diferenciação entre ambos os tipos de pesquisa.

[...] as pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em linhas gerais, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento busca identificar, registrar, uma categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada temática, em um determinado tempo e espaço (MOROSINI; FERNANDES, 2014; MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), constituindo-se numa fonte para a produção de conhecimento, que visa não só acompanhar o processo monográfico, mas, contribuir com a ruptura de olhares com pré-conceitos ao iniciar o estudo, dando uma possibilidade para compreender a real situação do contexto estudado, desvelando o acúmulo teórico-conceitual de determinada área, assim como, as temáticas ora estudadas.

Utilizar a metodologia do Estado do Conhecimento é pensar numa análise da bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), com o propósito de chegar ao objetivo de mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos disponibilizados virtualmente classificados com Qualis A1, a fim de verificar os conceitos de alfabetização e as temáticas proeminentes. Outro fator motivador para a escolha dessa metodologia é “a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258), isto é, uma metodologia que possibilita a investigação de maneira profunda de algo que não se conhece, e torna-se instigante os dados localizados por apresentar informações de determinados campos específicos do conhecimento, suas trajetórias, história e constituição de relações e poder.

Especificamente para essa pesquisa será tomado como fonte os acervos digitais dos periódicos que forem classificados pela CAPES como Qualis A1, localizadas na página da plataforma Sucupira da CAPES no link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Nesse espaço será encontrado os periódicos classificados pela CAPES que utiliza um conjunto de procedimentos de estratificação de qualidade da produção intelectual, que são veiculados pela Plataforma Sucupira, resultando em estratos indicativos da qualidade: A1- o mais elevado; A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, B5 e C – para o peso zero, tendo como fatores que influenciam na classificação do periódico: o reconhecimento na área; ISSN; coordenação; caráter acadêmico-científico; atendimento a normas editoriais; amplitude de circulação; periodicidade e regularidade; atendimento a prazos; diversidade nacional e institucional dos autores publicados e indexação em bases de dados internacionais e nacionais (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Utilizar pesquisas de EC como metodologia é buscar a qualidade interna do mesmo, marcado pela coerência, consistência, abrangência e atualização. Para tanto visa-se destacar a originalidade, a relevância e o avanço ou lacunas da temática; ser útil e ter impacto na comunidade interna e externa; identificar o novo, seja a nível teórico, metodológico ou empírico, resultando em uma pergunta, teoria, método, análise ou interpretação, fonte; e apresentar as articulações do todo, a contextualização e história do campo, o aprimoramento dos conceitos e o domínio de uma nova perspectiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Ao iniciar uma pesquisa científica não é uma tarefa simples delinear a base de dados, assim como no EC não é diferente. Para dar início a pesquisa de EC é imprescindível que primeiramente se tenha a delimitação do tema e do objetivo, ou seja, quando dizemos objetivo esta se referindo a delimitação do que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema a ser estudado (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), em especial nossa investigação visa mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos disponibilizados virtualmente classificados com Qualis A1, a fim de verificar os conceitos de alfabetização e as temáticas proeminentes, deixando expresso o que se pretende com a pesquisa, o tipo de publicação, o tempo e a temática.

No segundo momento é importante ter claro a base para levantamento dos dados (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que foi escolhido os periódicos classificados Qualis A1 por sua abrangência e repercussão intelectual. Lembrando que serão considerados para este estudo em questão, os periódicos na área de avaliação do “Ensino”.

O passo seguinte é a definição dos termos ou descritores, que são alinhados aos objetivos da pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e a temática estudada (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesses espaços será buscado por estudos que tragam como termo descritor a “alfabetização” dentro do período temporal de 5 anos, entre 2018 a 2022. E na sequência a predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas.

A constituição do EC tem as características mencionadas anteriormente acrescidas das seguintes etapas denominadas de Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Após a leitura inicial dos resumos dos artigos encontrados, será realizado a *Bibliografia Anotada*, conforme é denominada pelas autoras Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021) como sendo o momento da *leitura flutuante* dos artigos, realizando a sistematização desses dados em quadros para a visualização do todo, com os seguintes elementos: ano de publicação, código, autor, título do artigo, nome do periódico, páginas, link de acesso. Em síntese é a organização da referência bibliográfica de cada trabalho encontrado, estruturado em tabelas.

Feito esse mapeamento de localização dos artigos e sua leitura flutuante inicial, é iniciado a *Bibliografia Sistematizada*, que consiste na busca de mais elementos para a análise, como: o código, o título, o resumo, as palavras-chave e autores mais usados na pesquisa (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesse momento é possível ter visibilidade do mapeamento das temáticas envolvendo a alfabetização, como por exemplo: as políticas de alfabetização, o currículo de alfabetização, as práticas alfabetizadoras, os métodos de alfabetização, os processos que envolve o ensino e a aprendizagem, a história e fundamentos da alfabetização, entre outros, dando condições para conhecer as temáticas proeminentes das pesquisas.

Posterior a esse momento de sistematização de dados de cada pesquisa, realiza-se a *Bibliografia Categorizada* na qual busca-se uma análise aprofundada do conteúdo das publicações e a seleção das unidades de sentido, que são as palavras ou temáticas representativas que aparecem no conjunto das publicações (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), ou seja, é o momento da formação das categorias e agrupamento para a análise dos dados, por meio das palavras/temáticas que aparecem com maior frequência. É adotado a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) definido como conjunto de técnicas de análise das comunicações, que é realizado seguindo as etapas de organização da análise, codificação, categorização e inferência.

Nossa ênfase nessa bibliografia, está em descobrir quais são os conceitos de alfabetização presentes nas temáticas estudadas que aparecem nesses periódicos no período estudado.

E no quarto momento, realiza-se a *Bibliografia Propositiva* que visa buscar os avanços (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) sendo marcado pelos achados, as proposições emergentes e também se destaca as lacunas ainda existentes no campo investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende- com essa pesquisa, que se encontra em andamento, coletar dados sobre a alfabetização e assim, desvelar o espaço que é dado à esse campo do conhecimento, nas pesquisas científicas publicadas nas revistas Qualis A1, deixando visível as concepções de alfabetização, as temáticas e autores que são mencionados nesses trabalhos, mapeando a quantidade de trabalhos.

Embora a pesquisa esteja em andamento, na coleta preliminar de dados, verifica-se uma produção tênue referente à alfabetização frente aos demais campos de conhecimento, demonstrando uma fragilidade nessa área.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2011.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. 257
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado de conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- MOROSINI, M.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez, 2014.
- ROMANOWSKI, Joana. ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237. Acesso em: 16 mai. 2015.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

HACKATHON ACADÊMICO: APRENDIZAGEM ATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO

Andréia de Cássia dos Santos¹, Tiago Jesus de Souza², Anecy Tojeiro Giordani³

RESUMO

Estudo objetivou incentivar a participação em eventos como o Hackathon Acadêmico, como forma dos docentes das Etecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza expandirem a aprendizagem ativa dos alunos, estimulando o desenvolvimento de competências tecnológicas em conjunto com as competências humanas, utilizando-se de metodologias ativas como o Design Thinking e o uso de Tecnologias Digitais. Foi considerada a participação nesse evento dos alunos do Centro Paula Souza no período de 2018 a 2021, cujos dados quantitativos foram coletados, assim como, depoimentos sobre a importância dessa participação na formação acadêmica dos alunos que ainda estão no Ensino Médio e/ou Técnicos, para o mercado de trabalho. A equipe da Robótica Paula Souza fez a coleta dos dados durante as edições anteriores em relação à participação dos alunos nos eventos e dos docentes em capacitações ofertadas com o tema Metodologias e Ferramentas para Hackathon Acadêmico.

Palavras-chave: hackathon acadêmico, aprendizagem ativa, design thinking, robótica paula souza, centro paula souza

INTRODUÇÃO

A busca por alternativas que façam com que a aprendizagem se torne significativa para os alunos é incessante. Estabelecer formas que sejam eficazes para a aprendizagem, faz parte da rotina de trabalho docente, que busca estratégias que possam edificar os conhecimentos e o autoconhecimento dos alunos.

Candau (2013) reflete sobre as sociedades atuais, onde há muitas formas de acesso ao conhecimento e diálogo entre os diferentes saberes, o que se faz preciso que aconteça nas escolas para que os desafios no enfrentamento de problemas de forma crítica e reflexiva, seja comumente utilizado. Sendo assim, a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade passou a ser uma preocupação latente em muitas escolas, e encontrar formas de trabalha-la faz com que

¹ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS

² Centro Paula Souza - CPS

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

a busca por projetos que integram prática e teoria, seja desafiadora para qualquer área de atuação.

Muitos docentes estão sempre em busca de novas formas de ensinar e levar conhecimentos aos seus alunos. Talvez a aproximação de metodologias e ferramentas que são empregadas no mercado de trabalho, se levadas para dentro das escolas, possam de fato fazer toda diferença na formação acadêmica dos alunos.

Bacich e Moran (2018) corroboram com a possibilidade de transformação das aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes já inseridos em uma cultura digital, quando se emprega Metodologias Ativas (MA) para uma educação inovadora.

Trazendo as MA para os processos de ensino e de aprendizagem, assim como, no trabalho com projetos interdisciplinares ou multidisciplinares, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) e o Design Thinking para embasar o Hackathon Acadêmico, são formas de aprendizagem ativa. De acordo com Bacich e Moran (2018), os alunos utilizam-se das MA para desenvolverem competências necessárias para o século XXI, como pensamento crítico e percepção da existência de formas diferentes de realizar uma tarefa ou resolver um problema.

Mas trabalhar com Metodologias Ativas tornou-se um grande desafio nos anos de 2020 e 2021, devido a pandemia da Covid-19, quando as escolas foram fechadas sem previsão de retorno presencial e os professores tiveram que traçar novas rotas para levar conhecimentos aos seus alunos (BRASIL, 2020).

A maior alternativa para continuar disseminando conhecimento foi encontrada no uso das Tecnologias Digitais, na utilização de plataformas de ensino e no uso das redes sociais como Facebook, Instagram, TikTok e Youtube.

Mesmo antes dessa pandemia, estudo Santos e Hypolito (2018) já apontava para o uso das redes sociais reconhecidas como espaços onde se pode divulgar conhecimento, aprender e ensinar, formal ou informalmente e de modo colaborativo.

O Hackathon Acadêmico reúne MA, uso de Tecnologias Digitais, estruturas de comunicação e divulgações em redes sociais com o intuito de colocar o aluno como protagonista do seu aprendizado, onde possa trabalhar em equipe, compartilhando conhecimento com seus pares e desenvolvendo protótipos de soluções para resolver problemas reais da sociedade.

O termo Hackathon surgiu da justaposição das palavras hack e maratona, em que hack significa pesquisa e exploração de software e linhas de código, não se referindo à atividade criminosa. Assim, “hacking” diz respeito, de forma mais genérica, a resolução de problemas, nem sempre relacionados à tecnologia, devendo a temática do evento ser decidida pelo promotor do Hackathon, o qual pode propor um desafio relacionado à área de tecnologia ou não (UFFREDUZZI, 2017).

Para Tauberer (2014), “Hacking é a solução criativa de problemas”, e um hackathon “é qualquer evento de qualquer duração onde as pessoas se reúnem para resolver problemas”. Já Gumina (2017, p. 6) define Hackathons como sendo “eventos que fazem com que os participantes trabalhem para criar um novo produto ou protótipo que muitas vezes é relacionado ao tema do evento [...]. Os dias de hack geralmente terminam com apresentações por cada grupo sobre seus protótipos [...]”.

A aplicação de Hackathons no mundo do trabalho é constante. Adaptá-lo para o meio acadêmico sempre foi desafiador, principalmente, quando se trata do ensino a nível médio e técnico, ainda são pouco aplicados em instituições de ensino. Porém, as universidades, as organizações sem fins lucrativos e até mesmo empresas, têm explorado o uso de Hackathons para as mais diversas finalidades, desde a contratação de colaboradores até o desenvolvimento de um novo produto ou serviço, como, por exemplo, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) que apoia iniciativas de Hackathons, visando impulsionar a busca de soluções inovadoras, por meio de informações, imagens e fotografias de importância ao cotidiano de produtores e empreendedores rurais brasileiros (JORCELINO; FARIAS, 2020). Por isso, o

Hackathon é um evento que reúne pessoas de diferentes áreas (programadores, designers, gestores e outros profissionais) ligados ao desenvolvimento de software ou modelos de negócios, cujo objetivo é prototipar/desenvolver uma ideia/modelo e que atenda a um fim específico, e preferencialmente inovador, podendo durar dias ou semanas (ROBÓTICA PAULA SOUZA, 2022).

Este estudo justifica-se por apresentar como a utilização de Hackathons nas Etecs, escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), também chamado Centro Paula Souza, tem colaborado com a aprendizagem ativa dos alunos no desenvolvimento de projetos em equipes que visam transformar a sociedade, resolvendo

problemas destacados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), consistindo em um plano de ação às pessoas, ao planeta e à prosperidade (BRASIL, 2015).

OBJETIVOS

Os objetivos desse estudo é apresentar o evento Hackathon Acadêmico organizado pela Equipe da Robótica Paula Souza e apontar suas contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais nos alunos das Etecs do Centro Paula Souza.

MATERIAIS E MÉTODOS

O Hackathon Acadêmico promovido pela Robótica Paula Souza teve início em 2018. A cada edição são apresentados os temas que serão abordados no evento daquele ano, sempre relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e a oferta de capacitação para que docentes tenham a oportunidade de conhecer as práticas e ferramentas utilizadas neste tipo de evento e, conseqüentemente, aplica-las em sala de aula.

Este estudo foi organizado a partir dos dados coletados no site da Robótica Paula Souza <http://www.robotica.cpscetec.com.br/> e no documento denominado MidiaKit2021, com as informações relevantes para esse Evento (Hackathon Acadêmico), especificamente, além de compartilhamento de depoimentos sobre o evento, encaminhados via WhatsApp e e-mail, para a Equipe da Robótica Paula Souza.

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de investigação da utilização/participação do Hackathon Acadêmico em conjunto com o uso de MA e outras Tecnologias Digitais, que proporcionam uma experiência diferenciada aos alunos das Etecs do Centro Paula Souza, comprovada a partir dos depoimentos incluídos neste estudo, mais especificamente, na seção Resultados e Discussão.

Os depoimentos foram organizados de forma que os nomes dos sujeitos da pesquisa fossem codificados com letras e números, evitando sua identificação. Assim, depoimentos de alunos receberam o código A, seguida de numeração crescente (A1, A2 e A3) e depoimentos de docentes, receberam o código D, seguido também de numeração crescente (D1, D2 e D3).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação dos alunos em eventos que promovem o trabalho em equipe, o despertar de suas potencialidades para a resolução de problemas e a possibilidade de se relacionarem com

profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento, contribuem para o amadurecimento e a profissionalização dos alunos das Etecs do Centro Paula Souza.

Por meio de capacitações, os docentes das Unidades de Ensino do Centro Paula Souza têm sido preparados para aplicação das práticas em sala de aula e, por conseguinte, adquirido novos conhecimentos. Isso tem possibilitado que os alunos vivenciem experiências que despertam as competências exigidas no futuro, relativas as expectativas do mercado de trabalho e empreendedorismo.

Em 2018 o tema do Hackathon Acadêmico foi a escolha livre de qualquer ODS da agenda 2030 da ONU, com 791 alunos participantes, com formação de 140 equipes de 97 unidades da Etec. Nesta primeira edição foi realizada uma capacitação para os docentes e uma parceria com a empresa Shawee, a qual disponibilizou uma plataforma para realização do evento, cuja fase final ocorreu presencialmente em São Paulo, junto a Assessoria de Inovação Tecnológica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, denominada InovaCPS.

Em 2019, foram 669 alunos, com 128 equipes de 17 unidades de Etec do Centro Paula Souza que pensaram e prototiparam soluções para atender assuntos relacionados ao ODS 4 (educação de qualidade) da Agenda 2030 da ONU.

Em 2020 a forma como o Hackathon Acadêmico acontecia, ou seja, presencialmente, foi impactada pela pandemia da Covid-19, que paralisou o país e manteve as escolas fechadas por um longo período, mudando assim, hábitos, formas de aprender e de se comunicar, o que levou o evento a acontecer remotamente e inviabilizou a participação de muitas escolas. No modelo remoto, foram 124 alunos participando em 28 equipes de 10 unidades escolares (Etec). A inspiração para a temática desta edição, surgiu de uma parceria com o 1º Fórum de Ação Social e Educação do Centro Paula Souza, que abordou o ODS 1 (acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares); ODS 2 (acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável); ODS 3 (assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades) e o ODS 6 (garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos).

Em 2021, ainda durante a pandemia, os números começaram a subir, com participação no evento de 196 alunos, 54 equipes e 18 unidades escolares (Etec). Com o sucesso da parceria ocorrida no ano anterior, os alunos foram desafiados a identificar problemas e prototipar soluções para atender as temáticas apresentadas no 2º Fórum de Ação Social e Educação do

Centro Paula Souza, com o ODS 5 (igualdade de gênero); ODS 7 (energia acessível e limpa) e ODS 16 (paz, justiça e instituições eficazes).

Em 2022, com o retorno das atividades presenciais, as escolas estão passando por uma readaptação no processo de ensino e aprendizado, tentando encontrar formas híbridas para aproveitar a experiência de uso das plataformas e ferramentas digitais adquiridas durante a pandemia e, com isso, engajar os docentes e alunos na participação desta edição do evento. Em parceria com o 3º Fórum de Ação Social e Educação do Centro Paula Souza, os desafios propostos estão relacionados com o ODS 8 (emprego decente e crescimento econômico); ODS 10 (redução das desigualdades) e ODS 11 (cidades e comunidades sustentáveis). Nesta edição, as Unidades devem realizar a primeira fase interna, ou seja, desenvolver um desafio na Unidade Escolar e o melhor projeto representará a escola na segunda fase, quando as equipes terão a oportunidade de melhorar ainda mais suas propostas, com o apoio de profissionais do mercado de trabalho e docentes universitários, para realização de mentorias, ampliando assim, a visão dos estudantes quanto a parte técnica, empreendedora, social e proporcionando oportunidades de *networking*.

Desde a primeira edição do evento, a Cetec Capacitações, por meio da equipe do projeto Robótica Paula Souza, vem realizando capacitações para docentes, com objetivo de apresentar os conceitos, metodologias e ferramentas para aplicação nas escolas. Neste período, foram capacitados 170 docentes em 2018, 96 docentes em 2019, 119 docentes em 2020, 92 docentes em 2021 e em 2022 a capacitação está em andamento com a participação de 62 docentes do Centro Paula Souza.

Depoimentos dos alunos e docentes

A seguir, o Quadro 1 apresenta os depoimentos de alguns alunos (A) e docentes (D) participantes do Hackathon Acadêmico em 2021, promovido pela Robótica Paula Souza.

Quadro 1 – Depoimentos de alunos e docentes sobre o Hackathon Acadêmico.

A1	“A minha experiência no Hackathon foi algo muito incrível, apesar de ter sido meu primeiro ano participando, eu sinto que foi de ótima ajuda para o meu currículo escolar e profissional.” A forma com que tivemos de lidar com as situações que nos eram ali impostas, foi uma forma de mostrar que eu e minha equipe somos capazes, apesar das dificuldades, de fazermos sempre o nosso melhor!”
A2	“O projeto deixou as aulas mais divertidas e também demonstrou outras formas de aplicar os conteúdos que meus professores passam.”

A3	“Participar desses eventos me dá um ânimo acentuado para estudar cada vez mais, me dedicar na vida acadêmica e é um reconhecimento muito significativo do esforço dispendido, incentivando uma busca gradativa por um conhecimento recompensante.”
D1	“Os alunos gostam bastante de participar do Hackathon Acadêmico e tivemos também uma equipe que participou da Mostra Nacional de Robótica, com um projeto que será o TCC de um dos integrantes no ano que vem. Todos acharam a experiência importante e esperam poderem participar mais no ano que vem.”
D2	“Os alunos gostaram bastante de participar dos eventos e elucidaram que nunca participaram de eventos assim em outras escolas e acharam muito válido e de grande importância.”
D3	“Os alunos gostam bastante da dinâmica e do trabalho prático em equipe, desenvolvimento de soft skills. Mesmo dando bastante trabalho.”

Fonte: os autores (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo retrata um mundo ainda não explorado e que tem potencial transformador da vida dos alunos, principalmente, daqueles que estão no Ensino Médio e buscam se identificar com uma carreira profissional. Tem a ver com a integração da escola com o mundo do trabalho, fazendo com que os alunos se descubram capazes de resolver problemas reais e possibilitando a cada participação, a transformação da vida de outras pessoas pelas soluções propostas, além das próprias vidas a partir de toda expertise proporcionada por esta experiência.

O objetivo desse estudo foi apresentar o evento Hackathon Acadêmico organizado pela Equipe da Robótica Paula Souza e apontar suas contribuições para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais pelos alunos das Etecs do Centro Paula Souza, visando a promoção do autoconhecimento e a identificação de potencialidades dos alunos para o mercado de trabalho, oportunidade na qual são colocados em contato com profissionais de diversas áreas.

Os dados apresentados corroboram um caminho promissor ao se proporcionar oportunidades aos alunos vivenciarem experiências no Hackathon que despertam as competências exigidas no futuro, por meio da aprendizagem ativa para o desenvolvimento de competências tecnológicas em associação com as competências humanas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, xxii, 238 p. il.;23 cm.

BRASIL. MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://is.gd/uU27Ai>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Nações Unidas Brasil. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em 23 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUMINA, Mario James. **Using hackathons as a tool in stem education**. 2017. Thesis (Master of Science in Biological Sciences) - Faculty Of California State University, East Bay, p. 129, 2017.

JORCELINO, Tallyrand Moreira; FARIAS, Josivania Silva. Motivações e desafios sob a ótica de promotores de eventos hackathon: um estudo na Embrapa. *In*: Congresso Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural, 58, 2020, Foz do Iguaçu, PR. **Anais[...]**. Foz do Iguaçu, PR, 09-13 ago. 2020. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/1128781/1/Motivacoes-e-desafios-sob-a-otica-de-promotores-de-eventos-Hackathon-246862.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ROBÓTICA PAULA SOUZA. **Regulamento Hackathon Acadêmico**. Versão 1.0 – Publicada em 28 mar. 2022. Disponível em: <http://www.robotica.cpsctec.com.br/material/HackathonAcademico2022.pdf>. Acesso em 25 mai 2022.

SANTOS, Andréia de Cássia; HYPÓLITO, Vera Adriana Huang Azevedo. **Utilizando as redes sociais para motivar o aprendizado**. In: SILVA, Américo Junior Nunes da (org.). Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 3. 1. ed. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 111-121. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/37661>. Acesso em: 13 jun. 2021.

TAUBERER, Joshua. **Hackathon Guide**. Hackathon.guide. 2014 Disponível em: <https://hackathon.guide/>. Acesso em 24 mai 2022.

UFFREDUZZI, Massimo. **Hackathon as Emerging Innovation Practice: Exploring Opportunities and Challenges through 8 in-depth Case Studies**. 2016. Thesis (Master of Science in Management Engineering) – Politecnico Milano 1863, School of industrial and Information Engineering, p.172, 2017.

A INTERTEXTUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM A ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

Andreia Jaqueline Bach¹, Fernanda Gregol Veronez², Rita Maria Decarli Bottega³

RESUMO

O trabalho objetiva apresentar a intertextualidade como fenômeno relevante da textualidade e expor uma proposta de trabalho intertextual de produção de textos, a partir do Concurso Agrinho, aplicada para uma turma de 6º ano do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, com a proposta de ensino híbrido “rotação por estações” (HORN; STAKER, 2015), atividades que antecederam a produção textual. Como aporte teórico, foram utilizados os estudos relativos aos Gêneros do Discurso (BAKTHIN, 2003), (BARTHES 1974), Linguística Textual (BENTES, 2006), o texto e a construção de sentidos (KOCH 2003), fatores de coerência (KOCH e TRAVAGLIA 1990) e tipos de leitura (MARTINS 2006). A prática pedagógica aponta a importância e necessidade de o trabalho com produção textual proporcionar o contato dos alunos com textos que apresentem intertextualidade, com os quais seja possível que o estudante interaja e identifique as relações existentes para, somente depois, realizar a produção do texto.

Palavras-chave: Intertextualidade, rotação por estações, produção textual.

A INTERTEXTUALIDADE COMO FENÔMENO PARA COMPREENSÃO DO TEXTO

Neste estudo, temos como objetivo dar atenção a um importante fenômeno da textualidade, a intertextualidade, bem como, ressaltar a importância do trabalho intertextual nas aulas de Língua Portuguesa. Para tal, apresentaremos uma proposta de atividade intertextual, aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da temática “Sustentabilidade Ambiental”, tema do Concurso Agrinho 2022⁴, promovido pelo SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, com o qual a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná fez

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.

⁴ Este concurso, segundo o site da Agência Estadual de Notícias, é uma parceria do Governo do Estado, através da Secretaria da Educação e do Esporte, com o Sistema Federação da Agricultura do Paraná e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Faep/Senar).

adesão e propôs na Plataforma “Redação Paraná”, uma proposta de produção de texto que detalharemos adiante. Utilizamos a metodologia ativa “rotação por estações”¹ para a realização do trabalho intertextual, no qual os alunos tiveram contato com textos de diferentes gêneros. Este trabalho foi a base para a posterior produção textual inserida na plataforma online do Programa Agrinho.

Faz-se mister algumas considerações sobre a intertextualidade, considerado um dos fatores importantes para a compreensão global de um texto. Koch e Travaglia (1990), ressaltam esta relevância na medida em que, para o processamento cognitivo, recorra-se ao conhecimento prévio. Assim, tanto na produção escrita quanto na recepção, há a relação direta com o conhecimento que temos *a priori* em relação a outros textos.

Barthes (1974), também chama a atenção para a questão do texto como um intertexto, no qual outros textos se fazem presentes, em níveis variáveis, sob formas que podem ser mais ou menos reconhecíveis. Com esta fala do autor, é possível estabelecer relação com o que Koch e Travaglia (1990) afirmam, de que pode haver intertextualidade implícita e explícita. Os autores indicam que em alguns gêneros é mais comum percebermos este fenômeno, sendo realizado de forma explícita com retomada de termos, trechos diretos, como no caso das matérias jornalísticas, onde o recurso é muito utilizado.

A percepção, em relação à presença de diferentes vozes nos textos produzidos e lidos, é destacado por Bentes (2006), quando afirma que:

Em nossas práticas cotidianas de linguagem, não percebemos o quanto os produtores utilizam-se dessa rede de relações entre os textos, ao elaborarem os seus próprios textos, e o quanto nós, leitores ou destinatários, não percebemos que, ao processarmos o que lemos ou ouvimos, muitas vezes nos utilizamos de nosso conhecimento sobre outros textos, para atribuir sentido global às diversas formas textuais com as quais estamos em contato. (BENTES, 2006, p. 283).

Desta forma, é importante que nas aulas de Língua Portuguesa se faça um trabalho neste sentido, chamando a atenção para este “diálogo” entre o que lemos (ou o que os alunos leem) ou produzimos (o que eles produzem), apontando que quando entramos em contato com um novo texto, o conhecimento de mundo, as leituras já realizadas, são ativadas. No caso da produção de texto, fazemos uso deste repertório textual, das nossas experiências leitoras.

Koch (2003) aponta para a heterogeneidade textual na qual é revelada uma relação radical do interior com o exterior do texto e é justamente desse exterior que figuram outros

¹ A rotação por estações é uma das propostas de ensino híbrido, organizadas por Horn e Staker (2015)

textos que lhe dão origem, podem lhe pré-determinar, ocorrendo diálogos, retomadas, alusão ou mesmo oposição. Com isso, percebemos a importância de oportunizar nas atividades em sala de aula, o diálogo entre os textos, trazendo diferentes leituras para os alunos interagirem e perceberem estas relações, concordando com Bakhtin (2003), quando afirma que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Da mesma forma, é importante fazer com que os alunos percebam, nestes diferentes textos, os posicionamentos dos autores perante as temáticas, os diálogos implícitos e explícitos existentes, com os quais podemos tanto concordar quanto discordar, pois é a partir de leituras que construímos o repertório de enunciados.

Bakhtin (2003), ao tratar sobre as escolhas das palavras que fazemos para construirmos enunciados, afirma que costumamos tirá-los de outros enunciados e, na maioria das vezes, que possuem posicionamentos semelhantes ao nosso pelo tema, composição ou mesmo pelo estilo. Compreendemos, com isto, que para os alunos terem o que dizer no momento da produção textual, é preciso, antes de tudo, ocorrer a leitura e a interação com no mínimo três textos, abordando a temática proposta.

PROPOSTA INTERTEXTUAL PARA O TRABALHO COM A PLATAFORMA REDAÇÃO PARANÁ

Apresentamos uma proposição de trabalho intertextual, o qual antecedeu a atividade de produção textual inserida na Plataforma Redação Paraná,¹ utilizada na rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Trata-se de uma produção de texto para o Concurso Agrinho, promovido pelo SENAR – PR. Na proposta, que foi implementada em uma turma de 6º ano, o encaminhamento para a produção solicita que os alunos, considerando os textos de apoio e seu conhecimento de mundo, escrevam um conto abordando a temática “Sustentabilidade Ambiental”. São sugeridas, sinteticamente, em forma de lembrete, algumas características do gênero conto, visto que na turma em questão, este conteúdo já foi abordado no primeiro trimestre do ano letivo de 2022.

A plataforma traz como textos de apoio três sugestões, sendo um texto informativo que traz a definição do que é sustentabilidade, uma reportagem com exemplos de ações sustentáveis e um gráfico com o tempo de decomposição dos materiais na natureza. Os textos propostos

¹ **Redação Paraná** é um portal usado pela Rede Estadual de Ensino do Paraná, para ajudar no ensino e aprendizado de produção textual. O portal traz informações e ferramentas para correção de textos. Mais informações sobre a plataforma em: https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana.

apresentam intertextualidade, porém, para alunos de 6º ano estabelecerem este diálogo e estabelecerem relações entre os textos para posterior produção, é bastante complexo, ainda mais quando se leva em consideração a temática, visto que, em sua maioria, eles não conhecem o sentido da palavra sustentabilidade, o que foi comprovado com a aplicação em sala de aula desta proposição.

Koch e Travaglia (1990) afirmam que o fenômeno da intertextualidade é muito comum entre as matérias jornalísticas de um mesmo dia ou de uma mesma semana, na música popular, em nossas apropriações de provérbios e ditos populares, em textos literários, publicitários, entre outros. Em se tratando do tema proposto, atual e muito presente em discursos, principalmente os considerados “politicamente corretos”, não é difícil encontrarmos textos de diferentes gêneros com os quais possamos estabelecer a intertextualidade.

Consideramos importante destacar mais um aspecto em relação à intertextualidade, que diz respeito aos tipos textuais que, segundo Koch e Travaglia (1990), são dois: de forma e de conteúdo. Nesta proposta de trabalho com este fator de coerência, o foco foi a intertextualidade de conteúdo, de uma mesma área de conhecimento, em que os textos dialogaram entre si, ocorrendo de forma implícita, ou seja, o leitor precisou ter a capacidade de recuperá-la a partir da interação com os demais alunos.

Pensando nisso, propomos um trabalho intertextual, com a utilização de uma das propostas de ensino da metodologia de ensino híbrido, especificamente, a rotação por estações. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que existem diferentes definições para o que é ensino híbrido dentro da literatura, porém, alguns pontos são convergentes no que diz respeito a dois modelos de aprendizagem existentes nele. De acordo com os autores (p. 74), “o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.”

Horn e Staker (2015), apresentam uma organização dos modelos de ensino híbrido, na qual trazem propostas de ensino, dentre elas a da rotação por estações como uma possibilidade de trabalho de leitura com turmas de alunos. Explicitando a metodologia “rotação por estações”, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que os estudantes são organizados em grupos, com tarefas específicas, de acordo com os objetivos propostos pelo professor para a aula em questão. As atividades envolvidas podem ser variadas, com o desenvolvimento de diferentes habilidades e atendendo a estilos de aprendizagem diversificados, ao fazer uso de áudios, vídeos, leituras, textos escritos, dentre outros. Os grupos, conforme indicação de tempo do

professor, trocam de estações até todos terem passado por todas elas, tendo o contato com os textos propostos em forma de rotação.

Aplicamos da forma proposta o trabalho com a metodologia anteriormente descrita, com seis estações, para que os alunos pudessem ter contato com textos diversificados, de diferentes gêneros textuais, mas com uma temática comum, ou seja, havendo ocorrência de uma intertextualidade de conteúdo. A seguir apresentamos os encaminhamentos das atividades em cada uma das estações:

1ª Estação: Ler o texto informativo de Pena (2022): “Sustentabilidade - Entenda o conceito de sustentabilidade e sua importância para a sociedade e, principalmente, para o meio ambiente e os seres vivos em geral¹”. Grifar as palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário anotando seu significado.

2ª Estação: Ler e analisar um gráfico² sobre o tempo de decomposição de alguns tipos de lixo na natureza. Pesquisar na internet outros quatro tipos de materiais e seu tempo de decomposição para a produção de um novo gráfico em forma de cartaz.

3ª Estação: Ler a reportagem “Ações sustentáveis no dia a dia ajudam a preservar o meio ambiente³”. Ilustrar as ações sustentáveis citadas no texto em um cartaz.

4ª Estação: Jogar jogos on-line com a temática sustentabilidade. Sugerimos quatro *links* com diferentes jogos da plataforma de atividades gamificadas *Wordwall*⁴, sendo necessário ao menos dois dispositivos para o acesso.

5ª Estação: Ler a charge de Bessinha: “Enquanto isso, na Amazônia em 2059”⁵. Observar todos os elementos do texto analisando a crítica social presente. Discutir na equipe e descrever em um parágrafo a compreensão que tiveram do texto a partir da crítica que apresenta.

6ª Estação: Assistir ao clipe da música “Herdeiros do Futuro”⁶ de Toquinho. Ouvir a canção e produzir um acróstico a partir da temática apresentada.

¹ Texto disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/geografia/sustentabilidade.htm>>. Acesso: maio 2022.

² Gráfico disponível em: <<http://gorpaul.blogspot.com/2016/07/operadores-ecologicos-amigos-do-meio.html>>. Acesso: 18 maio 2022.

³ Reportagem disponível em: <https://www.agrolink.com.br/noticias/acoes-sustentaveis-no-dia-a-dia-ajudam-a-preservar-o-meio-ambiente_435734.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

⁴ Jogos sugeridos disponíveis em: <<https://wordwall.net/resource/32454101>>; <<https://wordwall.net/resource/4718900>>; <<https://wordwall.net/resource/13063294>>; <<https://wordwall.net/resource/25931641>>. Acesso em: 18 maio de 2022.

⁵ Charge disponível em: <<https://pattindica.wordpress.com/2009/06/16/charge-do-bessinha-2059-enquanto-isso-na-amazonia/>>. Acesso em: 18 maio de 2022.

⁶ Vídeo com música Herdeiros do Futuro disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bXT-IK51Wuw>>. Acesso em: 19 maio de 2022.

Para cada atividade, foram utilizados em torno de quinze minutos, sendo necessários um total de noventa minutos para que todos os grupos passassem em todas as estações e realizassem as atividades propostas.

Os materiais que selecionamos para a interação dos estudantes nas estações foram pensados, primeiramente, com base na intertextualidade com a temática “Sustentabilidade Ambiental” e, em segundo lugar, para propiciar o contato com diferentes gêneros textuais, atendendo também aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes (como os que são mais visuais, auditivos, cinestésicos, entre outros). Ao interagir com estes diferentes materiais, concordamos com Martins (2006), quando afirma que ocorre um diálogo com objeto lido, o que significa nutrir os alunos de inúmeras experiências de leitura anteriores, enquanto lançamos desafios e promessas para outras tantas. Nesta interação, os alunos tiveram a oportunidade de ter contato, de diversas formas, com a temática solicitada para a produção textual com uma variedade de textos diferentes.

Koch e Travaglia (1990), afirmam que reconhecer o texto-fonte e os motivos de sua re-apresentação, quando se trata da intertextualidade implícita, é de grande importância na construção do sentido de um texto. Nesta perspectiva, na sequência das aulas, foram explorados os materiais produzidos nos grupos, analisando o que foi elaborado contando com a apresentação das equipes, leitura dos textos e análise da intertextualidade presente. Após esta etapa, propomos a produção de texto do gênero conto, anteriormente citada, sugerida na plataforma Redação Paraná que, ao ser concluída, foi apresentada pelos alunos para os demais colegas da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionar aos alunos o contato com diferentes textos para o trabalho com a intertextualidade nas aulas de Língua Portuguesa é extremamente importante, uma vez que desenvolve a habilidade leitora de realizar inferências, o que vai se refletir também na produção textual. Por isso, na proposta que apresentamos, buscamos demonstrar como é possível adaptar um encaminhamento de produção textual presente na plataforma Redação Paraná para o concurso Agrinho 2022, tornando-a mais significativa, visto que os alunos realizaram interações muito pertinentes com os textos apresentados dentro de uma perspectiva intertextual, utilizando diferentes gêneros, estratégias didáticas e metodologias ativas. Portanto, a proposta da “rotação por estações” mostrou-se eficaz para a realização de leitura diversas sobre o tema em questão, favorecendo a intertextualidade, apropriada a alunos de 6º ano e contribuiu para

maior conhecimento do tema que foi, oportunamente, utilizado para a produção dos textos dos alunos.

Além disso, os posicionamentos que apresentamos no aporte teórico demonstraram o conhecimento que o leitor ativa ao realizar suas leituras, estabelecendo relação com outras já realizadas, bem como, da mesma forma, que o produtor busca ao escrever. Neste sentido, a contribuição do trabalho com a intertextualidade em sala de aula vai desde a ampliação do repertório do leitor e de seu conhecimento, até a compreensão do sentido global do texto, assim como, ao assumir o papel de produtor, contribui para que “tenha o que dizer” em relação ao tema proposto.

Assim, entendemos a importância dos alunos estabelecerem relações entre seu conhecimento de mundo e o da situação interlocutiva envolvida, para então articulá-los e poder produzir nova forma de compreender a situação. Com isso poderão organizar estes conhecimentos para a produção de um texto que apresente para seus interlocutores a coesão e coerência necessárias. A metodologia de “rotação por estações” mostrou-se pertinente e adequada para um trabalho intertextual de leitura, que antecedeu a produção de textos.

REFERÊNCIAS

AGRINHO vai premiar alunos e professores da rede estadual com mais de mil smartphones, Agência Estadual de Notícias, 2022. Disponível em: < [BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello \(Orgs.\) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.](https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Agrinho-vai-premiar-alunos-e-professores-da-rede-estadual-com-mais-de-mil-smartphones#:~:text=AGRINHO%20%E2%80%93%20Iniciativa%20de%20responsabilidade%20social,did%3%A1ticos%20e%20capacita%C3%A7%C3%B5es%20de%20professores.>. Acesso em: 20 jun. 2022.</p></div><div data-bbox=)

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1974.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

HORN, Michael B., STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OS JOGOS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: (AUTO)INSUBORDINAÇÕES CRIATIVAS DE DISCENTES

Andreia Passos Ferreira¹

GD 01 – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

RESUMO

O presente projeto apresenta um estudo sobre a utilização de atividades lúdicas no contexto escolar, como um recurso viável na/para construção de conhecimentos por parte de alunos do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola federal e pública, situada no município do Rio de Janeiro. A metodologia a ser adotada será de cunho qualitativo, dentro dos paradigmas da pesquisa-ação. Há a pretensão de desenvolver como Produto Educacional uma oficina de jogos, em contexto de laboratório, cujo objetivo seria disponibilizar e criar materiais lúdicos que instiguem novos olhares por parte de discentes heterônomos, inseguros, com baixa autoestima e apresentando baixo rendimento escolar, de forma a estimular mudanças em seu processo de construção da aprendizagem. No que se refere ao questionamento levantado por esta pesquisa emerge a busca por indícios de que a utilização de tais recursos possam auxiliar no desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, questionadores, criativos em suas aprendizagens. Coloca-se como objetivo da investigação possibilitar um espaço de intensas partilhas de saberes entre os participantes da oficina de maneira colaborativa, provocando (re)discussões sobre os percursos realizados. A resolução de problemas surge como uma perspectiva desafiante e impulsionadora para novas construções, levando em consideração e fomentando (auto)Insubordinações Criativas. Como resultado, espera-se que esta investigação possa suscitar buscas por alternativas que privilegiem uma sala de aula mais dinâmica, em que os sujeitos se entendam como protagonistas conscientes de seu papel social.

Palavras-chave: Jogos. Anos Iniciais. Educação Matemática. Resolução de Problemas. Insubordinação Criativa.

INTRODUÇÃO

A proposta de desenvolvimento de estudo sobre jogos, resolução de problemas, Insubordinações Criativas no segmento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental surgiu de uma inquietação desta pesquisadora frente uma demanda colocada no contexto de sua prática pedagógica, com turmas de quarto e quinto ano. Diante de alunos heterônomos, inseguros, apresentando dificuldades na compreensão na leitura e interpretação de enunciados e textos, entre outras questões, deu-se início a um projeto de pesquisa com a proposta de oferecer um espaço acolhedor e dinâmico, em que estes sujeitos pudessem, junto a atividades lúdicas e prazerosas, ser desafiados constantemente, com o intuito de tomarem consciência sobre a

¹ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ; Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB; e-mail: apf13092005@yahoo.com.br; orientadora: Prof^ª Dr^ª Gabriela Félix Brião.

maneira como aprendem, construindo conhecimentos, ao mesmo tempo em que partilhavam seus saberes, repensando e analisando cada caminho percorrido.

Esta proposta foi realizada no contexto em que a pesquisadora atua como docente, em uma escola pública de esfera federal, na cidade do Rio de Janeiro. Por dois anos, anteriores ao da Pandemia de Covid-19, a autora deste trabalho, junto a outra professora da instituição, foram as responsáveis por desenvolverem uma oficina junto aos estudantes, inserida no projeto de pesquisa intitulado Laboratório de Ludicidade

Diante da realidade, percebe-se como as atividades lúdicas podem promover prazer, possibilitando aos sujeitos aprender e suscitar discussões de maneira mais leve, sem que se tenha o “peso” de um ensino maçante e repetitivo. Esta ideia é reforçada pelo pensamento trazido por Kishimoto (1999) sobre a percepção do jogo para além de um material instrucional, levando-se em consideração sua essência lúdica, em cuja atuação se abrange aspectos afetivos e a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa para os sujeitos.

Igualmente, pondera-se que, para que a ludicidade seja considerada como uma proposta séria e possível de proporcionar aprendizagens, seja de fundamental importância estimular estas (auto)Insubordinações Criativas de discentes, para que diferentes práticas matemáticas possam ser aplicadas e valorizadas. Garnica define esta teoria na apresentação do livro das autoras D’AMBROSIO E LOPES (2014) quando sinaliza que essa é concebida como uma maneira de se opor a autoridade constituída, caso esta não privilegie o bem do outro e apresente atitudes discriminatórias, excludentes ou incoerentes, de forma intencional ou não. Acrescenta ainda que ser um insubordinado criativo requer consciência sobre o momento exato de agir, levando em consideração a inconclusão do ser humano como uma forma de permanente busca curiosa por novos caminhos.

A resolução de problemas seria pensada neste estudo como uma metodologia de ensino que desafia os sujeitos nesta busca por reflexões perante as estratégias adotadas. Seria a tomada de consciência sobre os inúmeros percursos a serem seguidos, a revisão destes caminhos, reavaliando constantemente e aprendendo a cada passo, seja com suas escolhas, seja com o outro, na partilha de seus saberes. Trata-se, deste modo, de possibilitar o desenvolvimento de autonomia e de uma escuta atenta sobre as ideias compartilhadas em grupo.

A partir destas experiências, percebeu-se a necessidade de ampliar leituras e perspectivas sobre o tema. Para este estudo, constitui-se como ideia principal (re)pensar a

prática pedagógica em salas de aula, com uma possível contribuição, de maneira que os jogos e o lúdico fossem percebidos como estimulação para criação de estratégias na/para construção do conhecimento, em que o sujeito tome consciência da maneira como se dá a sua aprendizagem.

A investigação que se pretende discorrer encontra-se inserida na proposta desenvolvida pelo projeto de pesquisa institucional da UERJ, intitulado “Matemáticas outras que surgem em uma sala de aula que valoriza a experiência do outro”, coordenado pela orientadora deste estudo, por prever a valorização do conhecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo, estimulando novas construções e partilhas e entendendo que os saberes estão para além dos muros da escola.

Além desta inserção no projeto de pesquisa, entende-se que esta discussão pode ser importante para o cotidiano escolar da Educação Básica, por prever discussões e reflexões acerca de uma construção de conhecimento estimulada por um processo mais acolhedor, livre, dinâmico e desafiador proporcionado pela ludicidade, pela Insubordinação Criativa e pela resolução de problemas. Para reafirmar esta importância, destaca-se aqui um trecho da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) no que se refere as Competências Gerais para a Educação Básica e que reforçam a relevância deste estudo para o que se espera desenvolver com os alunos no contexto de sala de aula.

[...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações [...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, [...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Ainda fazendo referência a este documento, a BNCC, encontra-se mais um ponto que reforça a relevância para tal discussão no trecho em que trata do Compromisso com a Educação Integral, e assim ressalta-se que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 13).

Portanto os objetivos propostos na BNCC vêm ao encontro ao que se propõe nesta investigação: a formação de um sujeito consciente de seu papel sócio-histórico-cultural, crítico, autônomo, articulador, colaborativo e que se perceba como protagonista em todo o processo de construção do conhecimento.

QUESTIONAMENTO E HIPÓTESE

Como questionamento para este estudo emerge a seguinte pergunta: quais são os possíveis indícios ocasionados pela utilização de atividades lúdicas como um recurso que auxilie os discentes no desenvolvimento de uma postura mais consciente, reflexiva, autônoma, segura, criativa, inusitada e colaborativa no percurso de suas construções de conhecimento?

Entendendo assim esta sala de aula como um espaço democrático e de compartilhamento de saberes, apresenta-se como uma hipótese para este estudo a ludicidade como uma das vias para a tomada de consciência por parte do sujeito, da sua maneira de construir conhecimento, por meio de ações reflexivas, do desenvolvimento de mais autonomia e da partilha de saberes proporcionados pelas estratégias didáticas envolvidas. Desta maneira, leva-se em consideração um ambiente que o estimule à criação de múltiplos caminhos a serem trilhados a partir dos desafios e problemas colocados.

OBJETIVOS

Geral

O objetivo geral é a construção de um Produto Educacional, desenvolvido a partir de um estudo que investigue a utilização de recursos lúdicos, sob a perspectiva da resolução de problemas, com alunos do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração um espaço que privilegie Insubordinações Criativas, como uma via para a construção autônoma e colaborativa de conhecimentos.

Específicos

Perante as ideias a serem desenvolvidas e de acordo com a metodologia proposta para este trabalho, os objetivos específicos são:

- instigar novas buscas e discussões para o uso de jogos e brincadeiras de maneira que se possa propiciar mais acolhimento ao sujeito em sala de aula;
- refletir sobre a percepção dos sujeitos frente as atividades lúdicas em sala de aula e o lugar que estas ocupam no cotidiano escolar;
- fomentar discussões que possam suscitar a construção de caminhos e, ao mesmo tempo incentivar que tantos outros sejam previstos, no intuito de que se perceba o quanto as diferentes realidades podem ser representadas nos espaços escolares;
- abordar a resolução de problemas como um caminho metodológico que acolhe, compreende e abarca as diferentes maneiras de pensar dos sujeitos, valorizando cada ideia e cada manifestação de saberes;
- estimular (auto)Insubordinações Criativas tanto de docentes quanto de discentes como maneiras de se concretizar um trabalho de partilha de saberes e autonomia, em que os sujeitos se percebam como protagonistas de todo o processo de construção do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da prática desenvolvida e das questões que emergiram deste contexto, a docente se viu impelida a investigar de maneira mais aprofundada as ideias que envolvem a ludicidade, a Insubordinação Criativa e a resolução de problemas, à luz da teoria desenvolvida por Paulo Freire. Pretende-se com este estudo estimular discussões e reflexões sobre os possíveis caminhos para um “desengaiolar” de sujeitos, sejam estes docentes ou discentes, utilizando como ferramentas a liberdade que o brincar pode oferecer, em uma perspectiva de intensa partilha de conhecimentos e colaboração, inserida em um espaço acolhedor e dinâmico.

Vygotsky (1991) embasa este pensamento por levar em consideração a perspectiva sociointeracionista e por sua concepção de ludicidade. Este autor percebe o lúdico como elemento relevante e central no processo de construção do conhecimento, por considerar a brincadeira como um meio de o sujeito conceber o mundo, de desvendá-lo e se descobrir, utilizando estas ações como fonte para novas possibilidades de aprender. Os recursos lúdicos, na visão do autor, são percebidos como facilitadores neste processo de construção e de interação com o mundo ao seu redor, em constantes trocas com os saberes de outros sujeitos.

Com esta mesma ideia, Kishimoto (1999) ressalta também a perspectiva lúdica como um instrumento capaz de propiciar manifestações do imaginário por meio do uso de símbolos, intencionalmente propostos com uma finalidade educativa. Esta autora percebe que o lúdico está presente nos jogos educativos e em diferentes atividades, tanto artísticas quanto musicais.

Desta forma, o sujeito ao brincar, seja com intencionalidade ou de maneira espontânea, é capaz de expor sua subjetividade, o que auxilia na construção de sua identidade, assim como em seu processo de aprender e apreender o mundo que o cerca. Moreira (1996) considera o jogo como uma alternativa que a criança lança mão para responder ativamente as suas vivências no cotidiano, seja o medo, sejam as relações com outros sujeitos, tudo pode ser recriado e incorporado por meio do lúdico.

De maneira a desenvolver um trabalho em que se propõe escuta atenta, questionamentos e reflexões, toma-se como base as ideias desenvolvidas por George Polya (1995), Allevato e Onuchic (2011, 2014) no que se refere a resolução de problemas. Polya discute a importância de uma metodologia que ensina sobre a resolução de problemas (como se resolve), enquanto as autoras compreendem o processo de ensino via resolução de problemas. Tanto o primeiro autor quanto as outras teóricas, entendem este caminho como uma alternativa para a construção do conhecimento por parte do aluno, de maneira que este se envolva, crie, participe e seja percebido como engrenagem principal para este processo. Polya (1995) ressalta que a resolução de problemas é algo presente na vida humana a todo momento e importante para o desenvolvimento da inteligência. Acrescenta que o docente, por meio de indagações e questionamentos, pode auxiliar o aluno com naturalidade, com empatia, em uma escuta atenta, de modo a compreender como o aluno desenvolveu o raciocínio e mediando todo este percurso. Este autor se constitui como um dos primeiros a pensar sobre a resolução de problemas, caracterizando-se como um dos precursores destas ideias.

Já no trabalho desenvolvido por Allevato (2014), assim como nos artigos desta autora junto a Onuchic (2011), percebe-se o olhar sobre a resolução de problemas como uma metodologia de ensino e muito poderá contribuir para esta reflexão, por entender tal processo como motivador de aprendizagens e possibilitar novas alternativas de prática para o docente. Estas autoras ainda ressaltam como esta metodologia pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos, questionadores e transformadores do meio social.

Pensar sob estes paradigmas requer criatividade, autonomia e colaboração, ideias presentes também na teoria da Insubordinação Criativa e que se constituem como um aspecto de grande relevância para esta investigação. Corroborando com este pensamento, Brião (2015) descreve como se dá este processo.

Esse movimento colaborativo que se forma com professor e aluno, essa cumplicidade, descreve bem o tipo de relação que motiva o aluno a ser ousado e portanto, criativo; a experimentar ideias que não sigam uma regra ou um procedimento prescrito; a criar matemática ao criar soluções. A insubordinação criativa do aluno ocorre, em geral, dentro de um ambiente onde este consiga trazer diversas soluções para um mesmo problema. Onde este questione os movimentos do professor e mostre soluções alternativas, muitas vezes mais elegantes e interessantes. Esta insubordinação criativa está diretamente relacionada com a do professor em sala de aula (p. 90).

Como já foi citado, este estudo acontece em uma escola pública federal, em um espaço de constantes, intensas e relevantes transformações educacionais e sociais. Poderia não se prever ações de Insubordinação Criativa perante um contexto em que as “transgressões” responsáveis são pertinentes. No entanto, percebe-se que, por se tratar de um lugar que privilegia e incentiva seus docentes na busca por novos paradigmas, estes são estimulados na busca por constantes reflexões e a repensar a prática pedagógica, em um movimento de permanente mudança, ocasionando o mesmo nos discentes da escola. E aqui cabe pensar na (auto)Insubordinação Criativa como um processo de inquietação pessoal, frente ao que está exposto, em busca de novos olhares e novos caminhos a serem trilhados. Brião (2015) trata desta questão quando cita a (auto)Insubordinação Criativa como uma ação docente que rompe com crenças anteriores, ou seja, seria ir de encontro ao que o indivíduo acreditava até então como sendo a melhor prática possível, desafiando-a.

Ao iniciar leituras para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber claramente que todo o pensamento desencadeado tinha como ponto de partida um fio condutor: os escritos de Paulo Freire. A ideia do ser humano como inconcluso, sendo concebido como em constante transformação se fez muito presente em vários momentos, assim como o erro como um propulsor de novas aprendizagens, a reflexão e o questionamento como impulsionadores para inúmeras possibilidades e a concepção de um espaço de compartilhamento de saberes, mais democrático e humanizado. Nesta perspectiva, percebe-se o quanto Paulo Freire nos conchama a (auto)Insubordinações Criativas como uma ideia contrária ao ensino bancário, engessado e massificante, valorizando uma práxis pedagógica impregnada de sentido, como ato político engajado e comprometido com os oprimidos e por tomadas de consciência. Este autor ressalta que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.” (FREIRE, 2013, P. 94).

Sendo assim, nesta escrita se encontra um indicativo e o caminho que se pretende seguir neste estudo. Como a própria teoria que o embasa demonstra, este seria um primeiro traçado a se lançar, talvez não o definitivo. Com o desenrolar desta investigação outras tantas possibilidades podem ser encontradas.

Neste momento, torna-se importante frisar que neste caminhar há um comprometimento em refletir sobre a prática e em buscar outras tantas alternativas. Não se tem a pretensão de criar um manual ou ditar regras sobre como docentes e discentes devem agir nos espaços escolares. Ao contrário, o objetivo é suscitar reflexões, questionamentos, diálogos e que se perceba que não há caminho único, apostando-se na diversidade de ideias e práticas. Acredita-se que para tal processo seja necessário um olhar para o contexto, discutindo e reavaliando escolhas para que se concretize uma efetiva construção do conhecimento, em consonância com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

METODOLOGIA

De acordo com Borba, Almeida e Gracias (2018) entende-se como relevante as pesquisas em ensino por serem motivadas pela prática docente e por todas as inquietações decorrentes das relações estabelecidas em sala de aula.

Na práxis pedagógica, em muitos momentos, esta pesquisadora esteve diante de turmas heterogêneas, e dentre esses, encontravam-se alguns sujeitos que apresentavam um comportamento inseguro, com dificuldades na compreensão de enunciados, heterônomos e com baixa autoestima entre outros aspectos. Intencionando um trabalho diferenciado, que abarcasse estes alunos e os instigasse na busca por novos paradigmas, emergiu a ideia desta investigação, em resposta a demanda apresentada no espaço escolar. Desta maneira, pensa-se em desenvolver esta pesquisa por um cunho qualitativo, por um viés de pesquisa-ação, por ser concebida em base empírica, visando a resolução de problemas encontrados com este grupo de alunos e por esta perspectiva prever busca ativa por respostas e soluções (THIOLLENT, 2011, apud FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017). Sendo assim, é importante frisar que o envolvimento dos alunos será primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois não se concebe que esses sejam entendidos como meros objetos de pesquisa, sem que possam interferir em todo processo. Gil (2012, apud FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017) ressalta que

[...]o relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam identificando-se, sobretudo, quando os

objetivos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia apenas em ciências naturais; [...] (p. 6)

Portanto, a escolha por esta modalidade de pesquisa corrobora como o pensamento democrático, crítico e emancipatório que se pretende desenvolver durante e após a construção desta investigação, instigando a participação dos atores engajados no processo (BREDA, 2015).

Como resposta ao problema de pesquisa, em um curso de mestrado profissional de ensino, há a exigência da elaboração de um Produto Educacional (PE). Tal proposta é compreendida como a consequência de um percurso criativo, motivado a partir de um estudo e que busca responder a um questionamento ou a uma demanda advinda da prática pedagógica, se configurando como algo real ou virtual ou ainda como um processo (CAPES, 2019).

Corroborando com este pensamento, intenta-se pelo oferecimento de uma oficina, em contexto de laboratório de atividades lúdicas, a um grupo de alunos do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam o comportamento citado acima, de maneira que possam vivenciar experiências que suscitem reflexões, discussões e questionamentos sobre os conhecimentos que emergem de tais materiais. Este espaço será ofertado no contraturno do ensino regular, com número reduzido de alunos e não a turma completa, por se acreditar que desta forma seja possível desenvolver um trabalho mais acolhedor e atento as necessidades de cada indivíduo.

Nos encontros serão trabalhados jogos comerciais e (re)criações confeccionadas pelos discentes, tais como Uno, Lince, Lig4, Jogo dos Dilemas, baralho, (re)criação de jogos diversos (com as quatro operações, da memória, de dominó, por exemplo), entre outros. O PE será desenvolvido e testado na própria instituição pública e federal.

A pesquisadora tem buscado ideias diversas de atividades e jogos, além do material que se encontra no acervo do grupo Laboratório de Ludicidade. Apesar de já existirem tais materiais, assim como um planejamento prévio sobre como transcorrerá a oficina, a pesquisadora, tomando por base a metodologia de pesquisa-ação adotada, pensa em ser flexível e estar atenta a demanda trazida pelo grupo em questão, intentando pela confecção de mais itens e pela busca de outros materiais, caso seja necessário.

Durante a oficina e a partir da aplicação e confecção dos jogos, a pesquisadora será uma mediadora do processo, analisando e intervindo a cada ação dos alunos, atenta aos gestos e falas, de modo que se possa refletir sobre tal, intencionando a tomada de consciência destes

sujeitos perante sua forma de aprender, buscando as estratégias utilizadas, os erros cometidos, a retomada de percurso e os resultados obtidos. Sendo assim, como se prevê nesta perspectiva de pesquisa-ação, ora o papel assumido será de pesquisadora, em outros momentos o de professora e outros ainda como estudante (BONA, FAGUNDES E BASSO, 2012, apud FELCHER, FERREIRA E FOLMER, 2017). É importante ressaltar ainda, que todo este processo será colaborativo, de forma que se privilegie a escuta atenta e partilhada de saberes entre os alunos e destes com a pesquisadora.

O jogar sob esta perspectiva não se dará somente para divertimento. O intento é que esta ação se dê com muita reflexão, pensando em cada estratégia e estimulando que verbalizem, construindo e desconstruindo jogadas. Do mesmo modo, se prevê que a troca entre os participantes e destes com a pesquisadora, se faça de maneira que possam construir pontes entre o que acontece naquele momento e a forma como o sujeito aprende. Apresenta-se como intenção também desta oficina que seja um espaço de (re)descobertas para estes alunos, para que se percebam e compreendam como aprendem, estimulando um aumento da autoestima, assim como desenvolvam autonomia e segurança para atuarem como atores e sentindo-se protagonistas do processo.

A cada encontro os discentes preencherão um questionário, para que possam analisar e avaliar os acontecimentos ocorridos no encontro, tais como as estratégias utilizadas nas atividades, os caminhos percorridos e como se deu o processo para ele, individualmente. É importante ressaltar que estão previstas discussões com todo o grupo, de maneira que possam ouvir uns aos outros sobre suas escolhas. A intenção da oficina é que encontrem um espaço que os acolha e auxilie-os para refletirem sobre cada ato, de modo que possam pensar, analisar, avaliar e verbalizar, inclusive organizando seus pensamentos.

No decorrer da oficina, pretende-se também registrar (diário de bordo) as atividades aplicadas, as ideias partilhadas e a avaliação dos participantes, assim como lançar mão de registro audiovisual.

Durante os encontros na oficina haverá a intencionalidade de pensar a partir do que D'Ambrosio (2013, apud D'AMBROSIO E LOPES, 2015) fala sobre sairmos das “gaiolas” e observarmos o que há ao nosso redor, observarmos nosso espaço, no espaço do outro e deixar de lado as “caixinhas” em que muitas vezes nos colocamos. A ideia é propiciar um convite para que se pense, repense e aja sobre a prática pedagógica.

É importante ressaltar que este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da instituição onde será desenvolvido e, posteriormente, será encaminhado à Plataforma Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caminhar está em andamento e como fruto de uma práxis pedagógica vivenciada há alguns anos, tem sido gerado de maneira prazerosa e atenta a todas as possibilidades que proporcionem olhares diversificados e instigantes. Muitas questões têm se apresentado e levadas em consideração para a construção deste estudo.

Não se pretende aqui desenvolver um guia para consulta, mas ao contrário, um objeto de apreciação, discussão, reflexão e que seja superado, ultrapassando e transpassando ideias de diferentes e novos jogos, assim como sobre a metodologia de resolução de problemas e instigue insubordinações criativas e responsáveis junto e com os alunos. Se, por meio desta investigação, se conseguir suscitar novos olhares e reflexões sobre a prática desenvolvida nas salas de aula, levando-se em consideração um espaço que acolha, seja plural, democrático e humano, pode-se considerar que o objetivo foi mais que alcançado.

6. REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G. Trabalhar através da resolução de problemas: possibilidades em dois diferentes contextos. Vidya, v. 34, n. 1, jan./jun. 2014, Santa Maria, p. 209-232.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BREDA, K. M. L. O que é antigo também é novo – pesquisa participativa ativa. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2015 Jan-Mar; 24(1): 7-8.

BRIÃO, G. F. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). Ousadia Criativa nas práticas de educadores matemáticos. São Paulo: Mercado das Letras, 2015, p. 87-102.

CAPES. Resolução sobre a Área de Ensino. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2019 Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf> . Acesso em 24 ago. 2022.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

_____. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. Bolema, v. 29, n. 51, 2015, p. 1-17.

FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 12, nº 7, 2017, p. 1-13.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso eletrônico].

KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, Brinquedo e a Educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, P. R. Psicologia da educação: interação e identidade. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1996.

ONUCHIC, L. DE LA R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. Boletim de Educação Matemática (UNESP), vol. 25, núm. 41, dezembro de 2011, p. 73-98.

POLYA, G. A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático. 2a. reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONSTRUINDO O PROTAGONISMO ATRAVÉS DA LITERATURA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andreza Moraes Branco Leria¹

RESUMO

Pensando na necessidade de criar espaços de formação de leitores no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá Bela Vista, assim como na comunidade em seu entorno e possibilitar que esses leitores vejam na escrita e em seus possíveis desdobramentos – intervenções artísticas - uma possibilidade de protagonismo, partimos do pressuposto de que possibilitar o acesso à literatura contemporânea produzida em Mato Grosso seja um recurso importante para a efetivação desse processo. Para tanto, o presente relato remete-se as atividades desenvolvidas até o momento como as rodas de conversas (sucos literários) com autores e autoras que estão produzindo em Mato Grosso e algumas oficinas que usaram a literatura/arte como um polarizador de manifestações artísticas, como apresentações/intervenções.

Palavras-chave: Literatura produzida em Mato Grosso; protagonismo; intervenções.

PENSANDO A QUESTÃO

Ao tratar de produção poética, especialmente, aquela produzida por jovens estudantes, pertencentes a um estado que não seja das regiões Sudeste/ Sul, tratados como os centros artísticos do país, especialmente, o eixo Rio-São Paulo, uma questão se colocou como relevante: o acesso da comunidade, desde discentes do Instituto Federal de Mato Grosso como também a população em geral, pois observa-se que este é limitado devido às questões de distribuição e circulação de obras conhecidas como “regionais” e, ainda mais de produções de jovens estudantes que estão escrevendo com qualidade, no “chão da escola” e, que não acessam os mercados editoriais. Mesmo autores já consagrados como Manoel de Barros, ainda possuem um público restrito, imaginem esses jovens estudantes de escolas públicas da capital mato-grossense.

A apresentação do cânone literário à comunidade discente é importante, mas, como mostram os estudos sobre formação de leitores e leitoras e escritoras e escritores, são insuficientes para a criação de sujeitos autônomos na seleção e consumo de obras literárias e de produtores de

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT).

textos de cunho artístico, que possibilita a expressão de suas subjetividades individuais e também o acesso a recursos linguísticos capazes de enriquecer seus vocabulários e suas produções. A chamada periferia cultural (NASCIMENTO, 2006), interpretada à luz de nossos processos colonizatórios (BOSI, 1994), salvo raras exceções, permaneceu – e permanece – desconhecida dos leitores e leitoras pelo Brasil.

Deste modo, é de fundamental importância a produção e utilização de espaços de rodas de conversas literárias e oficinas de leitura e produção escrita nos processos de ensino/aprendizagem. Espaços esses que apresentam autores e autoras que estão produzindo fora dos grandes centros do sudeste do país, ou seja, que estão produzindo em Mato Grosso. Graças a esses espaços de educação “não-formal”, cria-se também situações para que haja a circulação das produções de jovens estudantes, que encontram na escrita uma possibilidade de protagonismo, uma vez que se adotou para o desenvolvimento desse trabalho, como recurso de divulgação das produções, as intervenções poéticas em espaços públicos sejam eles acadêmicos ou não.

Propor, então, ao corpo discente, à comunidade acadêmica de uma instituição de ensino, como o IFMT campus Cuiabá – Bela Vista, assim como a comunidade a realização da escuta da oralidade e o exercício da escrita de textos literários (PINHEIRO, 2007) de autores e autoras das regiões fora do eixo (Rio/ São Paulo) e conhecidas como periféricas, como autores que estão produzindo em Mato Grosso, por exemplo, assim como das suas produções autorais e, ainda divulgar suas produções, por meio de intervenções em espaços públicos, atende às demandas educacionais, uma vez que coloca leitores e leitoras em contato com a literatura, permite a produção e apresentação desses textos de uma forma criativa e pouco comum a um substancial número de pessoas, escolarizadas ou não.

Pensando na necessidade de criarmos espaços de formação de leitores e escritores (que veem na escrita uma forma de trazer questões ligadas as suas subjetividades) tanto no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá Bela Vista, como na comunidade em seu entorno e possibilitar que esses leitores vejam na escrita e em seus possível desdobramentos – intervenções artísticas - uma possibilidade de protagonismo, partimos do pressuposto de que possibilitar o acesso à literatura contemporânea produzida em Mato Grosso seja um recurso importante para a efetivação desse processo.

À discussão de sistema trazida por Mário Cezar Silva Leite (2009), nos dá suporte para pensarmos no processo de difusão da literatura que vem sendo produzida no Estado e como podemos pensar a reverberação dessa produção, no sentido de que as fronteiras são políticas e

como isso implica no processo de reverberação dessa produção e conseqüentemente como se legitima nacionalmente. Partindo dessa premissa, Leite enfatiza a necessidade de um posicionamento político para legitimar a inserção da produção de todo um estado, considerado periférico, na história da literatura nacional.

Tomemos como exemplo a poética de Wladimir Dias-Pino, um dos criadores de um movimento de grande importância para a discussão das inovações e rupturas que a literatura vinha sofrendo na primeira metade do século XX em Mato Grosso, O Intensivismo. A necessidade de localização e pertencimento não foi suficiente para impor limites à produção de Wladimir Dias-Pino, pois seu projeto extrapolava fronteiras. Contudo, para obter reconhecimento, foi preciso fazer o jogo da política cultural da época.

O jogo amplo entre o que inventamos que somos e o que queremos ser está posto na essência da produção literária chamada regional e no embate das forças para sua legitimação. Trata-se, nos vários aspectos, de uma literatura que é reconhecida e se reconhece, enquanto Mato-Grossense, ou de Mato Grosso, e se identifica como um dos elementos definidores de uma região. O que não se pode esquecer é que a região, as identidades e a cultura estão sempre no fluxo de criação, elaboração e disputa. (LEITE, 2005, p. 253).

Entender esse jogo do qual Silva Leite fala é extremamente importante para a legitimação e o reconhecimento de uma literatura produzida fora de grandes centros urbanos. Também colabora para sanar uma necessidade de pertencimento e, ainda, para lembrar que o processo de criação artística não depende da localidade do indivíduo produtor de arte, mas de suas intenções, ou melhor, seu projeto. Portanto, uma literatura, mesmo que produzida numa determinada região, no caso Mato Grosso, e que se identifique como tal, é também nacional e internacional pela sua proposta. Segundo Mário Cezar,

a necessidade de consolidação da literatura mato-grossense, na qualidade de sistema, tem seu ápice na primeira metade do século XX. Foi o grupo liderado por Dom Aquino Correia que definiu o que deveria ser a literatura produzida em Mato Grosso. Sendo assim, a partir de um projeto coeso e coerente, fundaram a atual Academia Mato-Grossense de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico explicitando em seus regulamentos artigos e parágrafos, o que é e como deveria ser a literatura produzida em Mato Grosso; exaltação da terra, das belezas naturais, do homem (quase sempre o Bandeirante), de Deus, o folclore, etc.”. (LEITE, 2009, p. 23).

Em Cuiabá, Wladimir Dias-Pino ajudou a consolidar o que considerou um projeto político para legitimar as produções de seu grupo, que era composto por Silva Freire, Othoniel Silva e o próprio Rubens de Mendonça e, que vinha rompendo com os padrões literários pré-

estabelecidos até então. Esses padrões, propostos por Dom Aquino, traziam a discussão da necessidade de criação de uma identidade regional, que se baseava nos moldes da literatura clássica Romântica e formalista Parnasiana. Segundo Rubens de Mendonça (1970, p.137), (...) *é natural que o Sr. Arcebispo de Cuiabá procure preencher a deficiência do número com o vigor da atividade, e, sobretudo, com a unidade da ação, pondo a pena e a palavra ao serviço exclusivo da igreja* (MENDONÇA, 1970, p. 140). Ainda de acordo com Rubens de Mendonça, Dom Aquino foi considerado o maior orador de seu tempo. Em seus discursos, é possível visualizar a construção dessa identidade regional a partir da exaltação das belezas naturais “oferecidas pela terra”:

Serra da Chapada

Serra da Chapada! Imponente maciço milenário, que resistindo heroicamente à erosão implacável das águas e dos séculos, ergues-te hoje nos horizontes de Cuiabá, como o eterno monumento azul da sua pré-história silenciosa!

Serra da Chapada! Cujos flancos úberes, saltam as cristalinas fontes do vale cuiabano, o predestinado cenário de tantos dramas inéditos das bandeiras e das minas!

(CORRÊA apud MENDONÇA, 1970, p.145)

Em contraponto à necessidade de simplesmente narrar as belezas predominantes que se tornaram culturais pelo resultado da articulação entre literatura e política da região, protagonizada pela figura de Dom Aquino Corrêa, surge um segundo movimento ou sistema que se organiza irregularmente, a partir dos anos 40. De acordo com Leite, trata-se da *chegada dos ideais modernistas. Formada por movimentos e grupos menos homogêneos*, que, segundo o autor, deve ser observado com mais cautela, uma vez que se estende até o final dos anos 70 e *apresenta períodos e grupos mais hegemônicos e períodos mais dispersos e desintegrados. Muitas vezes, a ideia do que é e como deveria ser produzido era divergente entre membros aparentemente de um mesmo grupo*. (LEITE, 2009, p.23). Dentro desse contexto, Wladimir Dias-Pino fundou, em 1948, com Benedito Sant’Ana Silva Freire, Rubens de Mendonça e Othoniel Silva, o Intensivismo. Todas essas discussões foram de grande importância para possibilitar a construção desse cenário literário que Mato Grosso apresenta atualmente.

A partir dos anos 80, do século XX, iniciou-se uma nova prática de intervenções poéticas internacional e nacionalmente. Essas passaram a ser apresentadas para grandes plateias através do Slam. De acordo com Cynthia Agra de Brito Neves:

A palavra slam é uma onomatopeia da língua inglesa utilizada para indicar o som de uma “batida” de porta ou janela, seja esse movimento leve ou abrupto.

Algo próximo do nosso “pá!” em língua portuguesa. A onomatopeia foi emprestada por Marc Kelly Smith, um trabalhador da construção civil e poeta, para nomear o Uptown Poetry Slam, evento poético que surgiu em Chicago, em 1984.

Subentende-se portando, que a prática de intervir poeticamente, ou recitar poesias para um determinado público, não é um fato novo, podemos retomar o Trovadorismo, a primeira forma poética produzida para ser “cantada” publicamente,

porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite — estamos falando da poesia *slam*. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate

Portanto há que se considerar que tanto os que propunham as inovações como os mais conservadores foram importantes para a consolidação da produção literária no centro-oeste e hoje, a prática de *Slam* nos serve como base para pensar tanto na estética e no conteúdo da produção poética criativa como também na forma de apresentação dessas produções possibilitando e valorizando o protagonismo juvenil.

O PROCESSO

Realizamos rodas de conversa na área de literatura (suco literário), arte e cultura no IFMT campus Bela Vista, com o intuito de apresentar autores e autoras que estão produzindo literatura/arte em Mato Grosso, dentre eles recebemos o autor Luiz Renato de Souza Pinto, a autora Luana Soares e a grande Luciene Carvalho falando sobre seus processos de produção, sobre a importância da literatura, mercado editorial, a importância da escrita, temas abordados, entre tantas outras questões que a literatura pode oferecer, tudo isso sempre estimulando a escrita de nossos jovens estudantes. Realizamos também oficinas que tiveram como resultado a produção e apresentação de textos autorais através de intervenções poéticas que foram realizadas tanto no próprio campus do IFMT Cuiabá Bela Vista, assim como em um evento acadêmico intitulado MARTE (Mostra de Arte do Instituto Federal de Mato Grosso) com a temática da semana de arte Moderna de 1922, que misturou textos de autores que participaram da semana e poemas produzidos pelos estudantes. O sucesso da intervenção no evento foi bastante positiva fazendo com que os estudantes participantes do projeto retornassem do evento bastante estimulados, seguros e empoderados.

As rodas de conversas (sucos literários) e oficinas tiveram momentos de exposições teóricas, debates e análises da linguagem multiartes com os participantes, usando a literatura/arte e como um polarizador de variadas manifestações artísticas e sociais, assim como apresentações de produções locais. Abordagem e discussão sobre os aspectos técnicos e estéticos do processo de escrita.

Os encontros foram divididos em momentos distintos:

1º Quinzenalmente ocorreram apresentações de autores, esse momento foi chamado de suco literário, no qual os autores e autoras convidados(as) falaram sobre suas obras produzidas em Mato Grosso e esses encontros tiveram duração de 1 hora e 40 minutos. E realizaram-se no campus Bela Vista do IFMT para os estudantes, servidores e também para os interessados da comunidade externa;

2º Foram realizadas oficinas (entre os intervalos dos sucos literários – FIGURA 1) que contiveram momentos de exposições teóricas, debates e análises da linguagem multiartes com os participantes, usando a literatura e, mais especificamente, a produção poética como um polarizador de variadas manifestações artísticas e sociais, assim como foram propostas e realizadas apresentações/ intervenções em espaços diversos. Essas oficinas ocorreram no campus Bela Vista mantendo uma periodicidade semanal.

Figura 1 – Oficina realizada em julho de 2022.



CONSIDERAÇÕES

Apresentam-se como resultados parciais do projeto em desenvolvimento a instrumentalização dos participantes para a realização de leituras/interpretações e produções de textos autorais (em verso e prosa apontado também a produção de textos visuais), a construção do protagonismo juvenil através da realização de intervenções artísticas, a difusão da literatura produzida em Mato Grosso, a partir de conversas realizadas com autores e autoras. Enfim, o processo de formação para a produção literária é contínuo e é isso que estamos construindo...

REFERÊNCIAS

Artigo de revista virtual:

NEVES, Cynthia Angra de Brito. *Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017 *Disponível em:* <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615>> – acesso em 10/05/2022

Livros:

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

LEITE, Mário Cezar Silva. (Org.) *Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

NASCIMENTO, E. P. do. *Literatura Marginal: os escritos da periferia entram em cena*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2006.

MENDONÇA, Rubens de. *História da Literatura de Mato Grosso*. Goiás: Editora Rio Bonito, 1970.

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO NEI-CAP/UFRN E O GEPEM

Andreza Karla de Souza Ribeiro Gomes¹, Manoel Honorio Romão², Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo³

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma narrativa científica sobre o Movimento de Reorientação Curricular que aconteceu no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). O processo de reorientação do currículo do NEI fundamenta-se nas práticas educativas em nível de Ensino, Pesquisa e Extensão do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM). Este grupo de pesquisa possui base teórica pautada na pedagogia de Paulo Freire e uma grande experiência em movimentos de reorientação curricular em todo o Brasil. Utilizamos um processo investigativo/metodológico com foco na historicidade do NEI e das experiências de reorientação curricular do GEPEM para refletir sobre as práticas educativas em movimento. Com esta narrativa científica, demonstramos, por meio da Reorientação Curricular do NEI, a importância de uma pesquisa pautada na realidade escolar para movimentar o currículo e as práticas educativas na Educação da Infância.

Palavras-chave: NEI, GEPEM, REORIENTAÇÃO CURRICULAR.

O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR DO NEI-CAP/UFRN

O Núcleo Educacional Infantil (NEI) foi criado pela Resolução N° 55/79 - CONSUNI, de 17 de maio de 1979 com a função de Pré-Escola, para atender filhos de funcionárias, alunas e professoras da UFRN na faixa etária dos 2 aos 5 anos e 11 meses de idade para que essas mulheres pudessem desenvolver suas funções com tranquilidade. Logo nos primeiros anos de funcionamento, o NEI já mostrava o desejo de desenvolver um trabalho psicopedagógico que iria além do ato de simplesmente cuidar das crianças. (RÊGO, 1995). Os profissionais da educação que atuam ou atuaram no NEI, em sua maioria, defendem a autonomia para a organização de um currículo pautado na criança enquanto sujeito histórico e reconhecedor da sua realidade, mesmo que em fase inicial de desenvolvimento.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

No período de 1987 a 1991, com a assessoria pedagógica de Tânia Câmara Araújo de Carvalho, o NEI passou a ser administrado pelo coletivo Escola/Família. Com momentos para discutir a prática de ensino e aprendizagem, refletir sobre o que já estava estabelecido e estava funcionando, apresentar os fundamentos e pressupostos teóricos. O estudo de obras que valorizavam a realidade local, como *Pedagogia do Oprimido* (2019) de Paulo Freire, *A Paixão de Conhecer o Mundo* (1983) de Madalena Freire e *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil* (1989) de Sônia Kramer, impulsionaram a equipe pedagógica a utilizar o Tema de Pesquisa como fio condutor para a construção do conhecimento, tendo como princípio a valorização da criança em suas necessidades e interesses socioculturais.

Durante esse período de assessoria o NEI deixou de ser considerado como Pré-Escola e se tornou Escola de Educação Infantil com atendimento de crianças entre 2 e 7 anos, vinculada ao Departamento de Educação (DEPED), e definida como órgão suplementar, consolidando os objetivos de ensino, pesquisa e extensão, conforme o estatuto da UFRN. As mudanças originadas nessa fase resultaram da busca de desenvolver uma prática que fosse dinâmica e que estivesse em permanente transformação. Durante esse período de Reorientação Curricular, o Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEN), foi responsável pela organização e criação de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq sobre diferentes temáticas no NEI. Em entrevista, Maria Carmem Rêgo relatou a conquista da equipe pedagógica, junto a Pró-Reitoria de Graduação, do Projeto Integrado “*Análise das práticas educativas coletivas (NEI)*” organizando sete grupos de estudos:

1) Ensino de Arte na Pré-Escola; 2) Ensino de Ciências na Educação Infantil; 3) Convivendo com as Diferenças: a escolarização da criança portadora de deficiências; 4) Educação Física na Pré-Escola; 5) Ensino de Matemática na Pré-Escola; 6) Linguagem como área de conhecimento na Escola Infantil: em busca da construção de parâmetros para a prática pedagógica; 7) Atividades Experimentais no Ensino de Ciências: produção de matérias e forma de utilização. Esses projetos também foram aprovados do CNPq. Era impressionante ver os professores do NEI coordenando as pesquisas e integrando o projeto guarda-chuva do GEPEN sobre o ensino de ciências. (CARMEM RÊGO apud ROMÃO, 2021, p. 88).

O GEPEN, juntamente com Carmem Rêgo e os professores do NEI, organizaram o Tema de Pesquisa e a Rede Temática que atua como um recurso visual desenvolvido pelo educador para auxiliar na organização curricular. Marta Pernambuco em entrevista realizada em 2017 declarou que participou das

discussões sobre a proposta do NEI, com a formação do grupo de ciências que teve a orientação de Carmem. Ela na época estava participando da linha de pesquisa do GEPEM. Foi, quando começa a estruturação do tema de pesquisa, das redes temáticas. De como trabalhar esses conhecimentos. (MARTA PERNAMBUCO apud ANDRADE, 2020, p. 138).

Além de contribuir com a implementação do Tema de Pesquisa e da Rede Temática no NEI, o GEPEM também esteve presente na luta para o seu reconhecimento como unidade suplementar da universidade em 1997, momento em que as unidades de educação básica corriam o risco de serem municipalizadas e perderem o seu vínculo institucional. A participação em projetos de ensino e pesquisa do GEPEM, como o curso de Pedagogia da Terra, coordenado por Marta Pernambuco com a participação de Gouvêa Silva, contaram com o envolvimento de alguns integrantes do NEI. Esse envolvimento vai além dos projetos e pode ser observado na ampliação da atuação do NEI. Essa ampliação só foi possível pela aposta na coletividade, na comunidade escolar para

discutir como podíamos assumir outras finalidades, que não só o ensino, mas também as atividades de extensão e pesquisa. Com isso o NEI se tornou uma unidade suplementar que na universidade dá suporte ao ensino, pesquisa e extensão. Não oferece curso de graduação, mas oferece campo de estágio, extensão e pesquisa. Então, Marta foi fundamental para a permanência do NEI na UFRN. (CARMEM RÉGO apud ROMÃO, 2021, p. 88).

Denise Carvalho (1999), ex-professora do NEI que fez sua formação no GEPEM, enfatizou que a proposta de trabalho do grupo se fundamenta no estudo de práticas educativas coletivas, dinâmicas, multidimensionais, multireferenciadas que permitem a introdução do novo, do movimento resultante da interação dos seus agentes através de permanentes revisões e sempre atentos aos contextos socioculturais. Tais características estão presentes no NEI desde o período de Reorientação Curricular, quando o Tema de Pesquisa passou a orientar a prática educativa com a utilização dos três Momentos Pedagógicos que são o Estudo da Realidade (ER), a Organização do Conhecimento (OC) e a Aplicação do Conhecimento (AC) com as crianças em seus diferentes níveis de ensino. Esses momentos não são fases estanques, estão em constante movimento entre educador e educando durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Eles permitem que o currículo organizado a partir de uma abordagem temática representada pelo Tema de Pesquisa esteja em constante movimento.

As pesquisas realizadas pelos educadores do NEI são um caminho de indagação, comunicação e serviço que contribuem para o aperfeiçoamento educacional por meio da criticidade gerada pela constante reflexão sobre a Educação da Infância. Nesse contexto, o Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI (PRONEI) foi organizado em 2020 com o objetivo de fomentar e divulgar as pesquisas educacionais que já acontecem nas três esferas: “a pesquisa sobre a prática (em sua estreita relação com as teorias educacionais); a pesquisa sobre a criança e a infância; a pesquisa com as crianças, para que possamos oferecer referências concretas e eficazes para a inovação no ensino e para a construção de uma educação de qualidade.” (PRONEI, 2020, p. 20).

Atualmente existem dois grupos de pesquisa organizados pelos docentes do NEI e certificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Grupo de Pesquisa Arte e Infância e o Grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias que estão vinculados ao PRONEI articulando questões que surgem da realidade educacional discutindo estratégias pedagógicas, como também ações formativas para contemplar educadores e pesquisadores de diferentes âmbitos educacionais. Tais fundamentos comungam com os princípios do GEPEM.

O GRUPO DE ESTUDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO (GEPEM)

O GEPEM é um dos primeiros grupos de pesquisa em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e surgiu como um desdobramento do Grupo de Estudos do Ensino Problematizador em Ciências (GEEP) que coordenava projetos de Ensino de Ciências Naturais no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN desde 1976. O GEPEM foi criado em 1994 por Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (1952-2018) com o objetivo de pesquisar práticas educativas escolares e não escolares, observando os processos de mudança representados “em movimento” mediante a metodologia problematizadora, a participação ativa e coletiva dos sujeitos para a construção de novos conhecimentos, que privilegia a ação-reflexão-ação, baseada na proposta dialógica de Paulo Freire.

As assessorias e investigações realizadas neste grupo de pesquisa se articulam em três linhas: Conteúdos e metodologias – contribui para a organização de um currículo em movimento a partir de uma abordagem temática que surge do interesse e necessidades dos

sujeitos em que as escolas, movimentos, grupos ou comunidades estão inseridos; Movimentos Sociais e Educação – como propiciadores de práticas educativas como o Movimento dos Sem Terra (MST), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Educação Ambiental, observando e contribuindo em suas reivindicações no setor educacional; Tecnologias da Informação e Comunicação – construção de alternativas educacionais interativas para áreas curriculares de diferentes níveis de ensino. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013).

A atuação de reorientação curricular do GEPEM em diferentes frentes tem sua base, principalmente, na experiência de Marta Pernambuco, juntamente com Demétrio Delizoicov, José Angotti e Gouvêa da Silva, na assessoria do ensino de Ciências para o Ensino Fundamental durante o período que Paulo Freire (1989-1991) foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo. Em 1993 Marta Pernambuco recebeu convite para assessorar a implementação de projetos de reorientação curricular em cidades com administrações populares como Angra dos Reis e Porto Alegre. Tarefa que realizou em parceria com Antonio Gouvêa da Silva.

Entre 1995 e 1998, o GEPEM desenvolveu o Projeto Integrado *Análise de Práticas Educativas Coletivas* que envolviam a construção de temáticas em ensino de Física para o ensino Médio, formação de professores em serviço, Educação Infantil, Educação Física e Educação Ambiental. Em 2002 organizou, em resposta a solicitação do Movimento Sem Terra (MST), o curso Pedagogia da Terra com uma estrutura curricular específica que contou com a ajuda de algumas professores do NEI para ministrarem algumas aulas. A turma teve 52 alunos de assentamentos e/ou de escolas do campo de diferentes estados do norte e nordeste do Brasil. Todos os alunos colaram grau em 2006.

O desejo de contribuir com a educação pública e a organização do conhecimento em Ciências Naturais se materializou com a obra de referência – *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos* (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018). Este livro teve sua primeira edição em 2002 e continua contribuindo para o estudo, não apenas de Ciências, mas de outras áreas de conhecimento através da abordagem temática que parte do estudo da realidade e dos interesses dos sujeitos. Ao tratar da contribuição desses pesquisadores, Marta Pernambuco destacou que não somente individualmente, mas também “o grupo quando pôde dialogar - começou Tateando os rumos e partiu para inventar bússolas. Para aperfeiçoar e ensinar ciências? Para repensar a educação?” (PERNAMBUCO, 1994, p. 2). Na fundação do GEPEM (figura 1)

estiveram presentes estes e outros pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e de diferentes universidades brasileiras.

Figura 1: Pesquisadores presentes na fundação do GEPEM

Participantes internos à UFRN
Ana Lourdes M. Magalhães (DEPED - Mestre)
Tania Câmara Araújo de Carvalho (DEPED – Mestre)
Luiz Carlos Jafelice (DFTE – Doutor)
José Ferreira Neto (DFTE – Mestre)
Irene Alves de Paiva (SME/Natal – Mestre)
Maria Marques Gouveia (SME/Natal – Mestre)
Maria Carmen Freire Diógenes Rego (NEI – Mestranda)
Érica de Andrade e Andrade (Mestranda)
Eugenio Tavares Borges (SEEC – Graduado)
João Maria Pires (DF/FURRN – Especialista)
Marieta Cunha do Nascimento (Graduada)
Jair M. F. Maia (Graduando)
José Sávio Oliveira de Araújo (Graduado)
Participantes externos à UFRN
José André Peres Angotti (UFSC – Titular e Doutor)
Demétrio Delizoicov (UFSC – Doutor)
João Zanetic (USP – Doutor)
Alice H. Pierson (UFSCAR – Doutoranda)
Carlos Nereu de Sousa (UFF – Mestre)
Nadir Castilho (UFSC – Mestranda)
Antônio Fernando Gouvêa da Silva (SME/SP – Graduado)

Fonte: Romão (2021, p. 62)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GEPEM, ao longo de sua trajetória, tem contribuído para a reorientação curricular em diferentes contextos escolares e não escolares. A sistematização do conhecimento historicamente acumulado mediante o estudo da realidade dos sujeitos, numa abordagem temática do conhecimento contribui para a autonomia do educador e do educando no processo de ensino e aprendizagem. Colabora para um senso de pertencimento e valorização dos diferentes saberes.

As contribuições para o NEI-CAP/UFRN foram significativas e atualmente ainda se fazem presentes através da continuidade do Tema de Pesquisa que coloca o currículo em movimento por meio de uma abordagem temática que envolve o interesse das crianças e seu

contexto sociocultural. O planejamento coletivo e dialógico entre os pares de educadores e estes com os alunos e a pesquisa como uma prática de ensino e aprendizagem desde a Educação Infantil tem contribuído para a formação autônoma, crítica e científica das crianças, tornando-as ativas na busca do conhecimento e na melhor compreensão da realidade a qual estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. **Formação coletiva: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Ciências no NEI-CAP/UFRN**. 2020. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal/RN, 2020.

CARVALHO, Denise Maria de. **Ensinar-aprender a linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber em movimento**. 1999. 139f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2019.

KRAMER Sônia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências a partir de problemas da comunidade**. 1981. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Educação e escola com movimento: do ensino de ciências à transformação da escola pública**. 1994. 152f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN, 2013.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recorte e Relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar**. 1995. 178f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal/RN, 1995.

ROMÃO, Manoel Honório. **Marta Pernambuco: para o cultivo de uma educação política e afetiva**. 2021. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. RESOLUÇÃO Nº 55/79 - CONSUNI, de 17 de maio de 1979. Cria o Núcleo Educacional Infantil e dá outras providências. Natal/RN: MEC/UFRN, Sala das Sessões, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão do NEI - PRONEI. Natal/RN: UFRN/NEI-CAp/UFRN, 2020. 25f.

SITE DIDÁTIC COMO AMBIÊNCIA FORMATIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Andrieli Dal Pizzol¹, João Victor da Silva², Dirce Aparecida Foletto de Moraes³, Diene Eira de Mello⁴

RESUMO

No período pandêmico muitas dúvidas e incertezas permearam o campo educacional, dentre elas a formação de professores para o uso e apropriação de tecnologias digitais, de modo a promover redes de aprendizagem e de conhecimento. O presente trabalho visa refletir sobre a construção de uma ambiência formativa para professores (site), as potencialidades e possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação de forma crítica e humanizada a partir da criação de um site como ambiência formativa para a formação continuada de professores para a utilização das tecnologias digitais. Pautado numa pesquisa de cunho qualitativo, de natureza descritiva, utilizou o Google Formulários como recurso de coleta de dados. Podemos destacar o alcance formativo possibilitado pela plataforma em espaços e tempos diferentes com o mesmo objetivo: a formação de professores. É possível considerar que o site DidaTic promoveu um papel significativo na promoção dessa formação docente no contexto do ensino remoto, constituindo-se como ambiência formativa.

Palavras-chave: site, ambiência formativa, formação de professores

INTRODUÇÃO

O contexto sociocultural mundial sofreu grandes mudanças durante o período da pandemia da Covid-19, sendo uma delas, o pensar e o fazer pedagógico. Neste contexto, uma introdução incisiva das tecnologias digitais na vida de profissionais da educação possibilitou a continuidade do trabalho educativo por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), através Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020) que determinou a realização do Ensino Remoto, por meio tecnologias digitais ou outros materiais, junto à Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (BRASIL, 2020) que dispôs regras excepcionais acerca da oferta do ensino, bem como o cumprimento do ano letivo.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL)

² Universidade Estadual de Londrina (UEL)

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL)

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Porém, este contexto evidenciou grandes dificuldades, falta de formação continuada dos professores sobre o uso de tais tecnologias e as formas de se pensá-las no espaço educacional. Partindo disso, o Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão DidaTic (Didática, Aprendizagem e Tecnologias), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), direcionou suas ações para suprir as demandas de formação de professores no contexto do ensino remoto.

O grupo DidaTic é composto por docentes, estudantes de graduação e pós-graduação que realizam estudos, pesquisas e produções científicas no campo das tecnologias digitais, aprendizagem e ensino e atuam na extensão com ações junto à comunidade educativa. E, nesse contexto pandêmico, o grupo optou pela criação de um site na plataforma Wix, com o intuito de construir uma ambiência formativa para professores, sobre as potencialidades e possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação de forma crítica e humanizada, por meio do compartilhamento e divulgação de materiais de apoio, tutoriais de ferramentas e ambientes virtuais, produções acadêmicas, *lives*, cursos e trilhas formativas.

METODOLOGIA

O presente trabalho pauta-se numa pesquisa de cunho qualitativo, de natureza descritiva. Para compreender as potencialidades do site DidaTic como ambiência formativa, foi realizada uma pesquisa com dezenove professores que participaram de alguma formação ou atividade realizada pelo grupo entre os anos de 2020 a 2021, mediante aplicação de um questionário via Google Formulário e dados de acesso do próprio site.

O questionário foi sobre a perspectiva dos professores sobre o site DidaTic e os materiais formativos que o mesmo oferece. Contudo, devido às limitações do presente texto, daremos ênfase nos dados fornecidos pelo próprio site que evidenciam o alcance do site e em relação ao questionário, na questão que investiga a maior contribuição do site DidaTic na formação e/ou atuação docente durante o ensino remoto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial e continuada de professores para os usos e apropriações das Tecnologias Digitais (TD) durante a pandemia ganhou relevância e, segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 60), a partir das vivências e experiências decorridas pela pandemia “[...] consequências profundas no modo de pensar a profissão docente, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho” são postas durante as formações. Nesse constructo, o projeto de extensão

“[DidaTic](#) e formação de professores para o ensino remoto: atendimento emergencial à covid-19”, nº 2431, surge com o objetivo de apoiar os professores no entendimento e utilização das tecnologias digitais como instrumentos mediadores das atividades educacionais. Uma das vias de tornar esse processo formativo possível foi a criação do site que, aqui, neste trabalho será analisado.

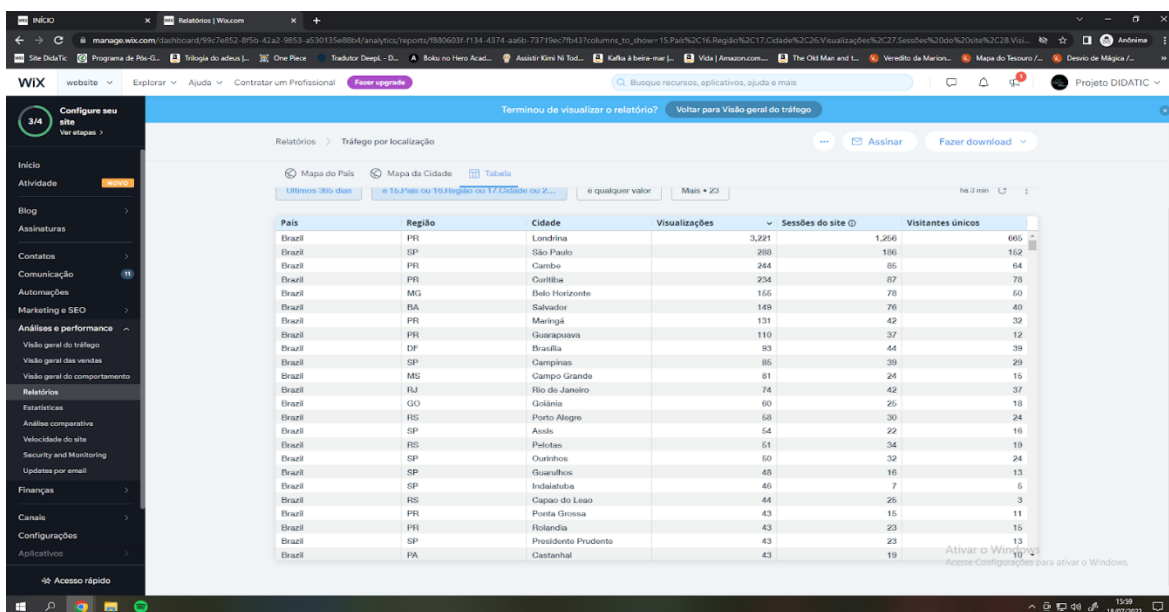
Desse modo, o site foi criado com a intencionalidade de promover uma formação crítica, humanizada, colaborativa e que colocasse o professor com um sujeito ativo. Assim, o site foi planejado como uma ambiência formativa, a qual se caracteriza como:

[...] as situações de aprendizagem cocriadas nos *espaçostempos* híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação (SANTOS, 2015, p.38).

Partindo desse princípio, a ambiência formativa caracteriza-se como um espaço de conectividade entre variados tipos de conhecimento, não se limita a uma atividade específica, constrói-se a partir de diferentes produções e linguagens, trazendo possibilidades de ultrapassar limitações espaço-temporais.

Ao analisarmos os dados da plataforma Wix, o site DidaTic apresentou um alcance além do esperado, tal como demonstra o quadro a seguir:

Figura 1 - Dados de tráfego por localização



Fonte: Plataforma Wix (2022)

Nos últimos 365 dias, entre 18 de julho de 2021 a 18 de julho de 2022, o site foi acessado por diversos locais diferentes, contabilizando 752 cidades no total, tendo acessos até mesmo de outros países, tais como: Paraguai, Peru, Espanha, Colômbia, Hungria, Itália, Estados Unidos, Argentina e Japão.

Diante disso, podemos destacar o alcance formativo possibilitado pela plataforma, em espaços e tempos diferentes com o mesmo objetivo: a formação de professores. Como afirmam Moreira e Schlemmer (2020, p.8) “a educação mediada pelo digital faz parte de um novo ecossistema educativo que muito tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem” que implica pensar em uma nova organização de ambiente para a formação de professores. Os autores ainda dão ênfase que o foco precisa estar nas condições de apropriações da tecnologia, “sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento” (MOREIRA; SCHELEMMER, 2020, p. 6).

Já com relação às respostas do questionário sobre a maior contribuição do site DidaTic na formação dos professores que participaram das atividades do grupo, podemos destacar três argumentos de respostas recorrentes. O primeiro está relacionado à ampliação dos conhecimentos sobre o uso das TD na educação, na medida em que muitos destacaram a ausência de processos formativos sobre essa temática. O segundo, destaca a possibilidade de acesso aos materiais de apoio e leitura - principalmente os tutoriais de uso de ferramentas - de forma clara e objetiva, o que potencializou diversas atividades e propostas de aula, segundo os professores. A terceira traz relatos de professores que ressignificaram suas ações docentes no ensino remoto através dos conteúdos e atividades, uma vez que possibilitaram diferentes perspectivas sobre o momento pandêmico e o uso das tecnologias nesse contexto educacional atípico e complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de nosso trabalho de refletir sobre a construção de uma ambiência formativa para professores, sobre as potencialidades e possibilidades de uso das tecnologias digitais na educação de forma crítica e humanizada, é possível considerar que o site DidaTic promoveu um papel significativo na promoção dessa formação docente no contexto do ensino remoto. Através da expansão espaço-temporal formativa, o site possibilitou uma ruptura com a ideia de uma formação e de um aprendizado que apenas ocorre em sala de aula. Além disso, por meio das respostas dos professores, concluímos que o site foi impactante na forma com que

os mesmos pensaram os usos das tecnologias digitais na educação, ressignificando suas ações pedagógicas durante o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 ago. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 15 ago. 2022.

MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista uFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10642>. Acesso em: 12 ago. 2022.

NÓVOA; António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** - Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, Rosemary. Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. **Tese de Doutorado em Educação** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

IMPLICAÇÕES DO MODELO 10^A CLASSE + 1 ANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Anfíbio Zacarias Huo¹, Rogério Filipe Mário²

Resumo

A pesquisa analisa as Implicações do Modelo 10^a Classe + 1 Ano de Formação de Professores do Ensino Básico em Moçambique. A pesquisa é exploratória, de carácter qualitativo e foi retirada uma amostra de 15 professores formados no mesmo modelo de formação e 3 gestores de uma escola do ensino básico. Utilizou-se como técnicas de recolha de dados a entrevista e o questionário, de tal forma que para a análise dos mesmos usou-se a análise de conteúdo e a análise estatística. Com a realização da pesquisa concluiu-se que a duração do curso de formação de professores do ensino básico neste modelo não se adequa às exigências do trabalho docente, visto que o formando aprende mais a teoria e pouco exerce a prática, por isso que muitos professores encontram diversas dificuldades para leccionar devido a falta de aulas práticas durante a formação.

Palavras – Chave: Modelo – Formação – Professores

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos e debates sobre os modelos de formação de professores do ensino básico têm alcançado grande importância no mundo e em particular na sociedade moçambicana, razão pela qual questões relativas a formação de professores são discutidos em diversos níveis. Atualmente, vivemos na era da globalização e reestruturação competitiva de um mundo em constantes mudanças, no qual a educação faz parte de um dos pilares para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante formar professores qualificados e com competências necessárias para o desenvolvimento profissional de modo a expandir o ensino e a educação de qualidade em todos os níveis de escolaridade.

Diante das atuais transformações sociais que caracterizam diferentes esferas da vida humana as questões concernentes a educação, formação, em particular na era da globalização, das tecnologias, dos Mídias, o debate sobre o papel dos agentes educativos tem encontrado largo espaço nas diferentes arenas de reflexão. No que se refere ao contexto educativo, o papel do professor tem sido um dos temas mais instigante quando associado à qualidade de educação, já que, na experiência de muitos, a qualidade de ensino está inevitavelmente ligada à formação do professor (AGIBO e CHICOTE, 2015).

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

² Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Encontra-se plasmado na Constituição da República de Moçambique (2004) no seu Artigo 113 que o governo de Moçambique assume como um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação (SNE), erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

Segundo NIVAGARA (2006), a partir desta determinação política vê-se que os diferentes planos estratégicos da educação enfatizam o contributo da formação de professores como uma medida estratégica para aumentar o acesso à educação e melhorar a qualidade da educação e a capacidade institucional do sistema, incluindo sobretudo a capacidade institucional das escolas. Com o aumento da rede escolar e conseqüentemente do acesso à escola, houve necessidade de reformar o currículo do ensino básico e secundário, fazendo assim, algumas alterações nos modelos de formação de professores do ensino primário nas Instituições de Formação de Professores primários (introduzindo o modelo 10^a + 1 ano, para leccionar de 1^a a 7^a classe) e na Universidade Pedagógica (com o então modelo 12^a + 1 ano, para leccionar no ensino secundário).

Parafraseando ainda NIVAGARA (2006), foi com base deste postulado que, para fazer face a necessidade de reduzir o rácio aluno/professor e acabar com o recrutamento de uma larga escala de professores sem formação profissional, foram realizadas algumas acções significativamente relevantes, tais como a reforma do sistema de formação inicial de professores, com base na qual foi introduzido em 2008 os modelos de formação de professores de 10^a +1 ano para candidatos a professores do ensino primário, enquanto para o ensino secundário foi aprovado o modelo de 12^a classe +1 ano. Os dois modelos de formação de professores acima referenciados, mesmo tendo tirado um elevado número de professores em curto espaço de tempo, foram interrompidos, pois, foram vistos como não adequados para a formação de professores competentes devido ao número de anos de formação e ao pouco domínio dos princípios psicopedagógicos.

Na visão de DONACIANO (2006), a competência docente que o professor necessita na sua prática escolar é mais desenvolvida no modelo de formação 10^a classe+1+1, porque desde o início da formação, o futuro professor experimenta daí o que é ser professor através das práticas pedagógicas de observação nas escolas do ensino primário, o formando ao ter contacto com a real escola depara-se com as dificuldades que o professor enfrenta no seu dia-a-dia e com iniciativas aliantes que alguns professores desenvolvem mesmo com a falta de material próprio. No entanto, para qualquer modelo de formação de professores é necessário relacionar

a teoria com a prática desde a formação inicial, assim o formando poderá familiarizar-se com a real situação que os professores enfrentam no dia-a-dia do desempenho profissional.

Decorrente desta problemática, tanto os pais e/ou encarregados de educação, alunos, a comunidade, a Direção da Escola assim como os professores estão preocupados com uma educação de qualidade, ou seja, aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares para os seus educandos. Sendo assim é necessário aprimorar os saberes: conhecer, ser, estar e fazer que irão facultar o formando a desempenhar com profissionalismo a função docente. Com isto, torna-se relevante questionar o seguinte: *Quais as Implicações o Modelo 10ª Classe + 1 ano de Formação de Professores do Ensino Básico trás no Processo de Ensino e Aprendizagem?*

Portanto, o estudo objetivou analisar as Implicações do Modelo 10ª + 1 ano de Formação de Professores do Ensino Básico em Moçambique. Para a concretização deste objetivo foi necessário primeiro identificar se o tempo de duração do curso de formação neste modelo se adequa as exigências do trabalho do professor; segundo explicar a influência que este modelo trás no PEA e por fim caracterizar as metodologias que estes professores usam nas salas de aula.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Foi adoptada para o procedimento deste estudo a abordagem mista, ou seja, combinamos os paradigmas quantitativo e qualitativo, de modo a responder os objetivos e o problema previamente estabelecidos. Conforme CRESWELL (2007, p.27) a pesquisa de métodos mistos “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Como são duas abordagens com características antagónicas, elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados. O uso das duas abordagens é pertinente, pois, permite compreender na íntegra as implicações do modelo 10ª + 1 ano de formação de professores do ensino básico no PEA do aluno.

Pretendendo trabalhar com uma parte representativa do universo populacional, a recolha de dados teve como base o questionário e guião de entrevista semiestruturada. Segundo DESHIES (1992), questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseadas geralmente a aquisição de um grupo representativo da população em estudo para tal coloca-se

uma serie de questões que abrangem o tema de interesse para o investigador. Este é um instrumento importante e privilegiado na recolha de informações para a pesquisa e não exige treinamento de pessoal e garante o anonimato. De acordo com SILVEIRA e CÓRDOVA (2009), na entrevista semiestruturada o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está ser estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Quanto as técnicas de análise de dados privilegiou-se a análise de conteúdo, tratando-se de um instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo é muito frequente em trabalhos de investigação educacional (ESTEVES, 2006, p. 106; BARDIN, 1995, p. 38) é, como uma técnica usada na investigação que visa a “descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação” (VALA, 1986, p. 103). Assim, a análise de conteúdo foi usada para analisar e interpretar os questionários dos protagonistas e os documentos da pesquisa, produzidos centralmente, pretendendo inferir dos discursos, as opiniões, convicção e crenças dos atores. Para as respostas do questionário, foi utilizado a análise estatística. Para FORTIN (1996), a análise estatística permite resumir a informação numérica de uma forma estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra.

De um modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo (GIL, 2009). Usou-se o tipo de amostra intencional, esta que corresponde àquela em que o responsável pela amostragem escolhe, deliberadamente, determinados elementos para pertencer à amostra, em função de seu juízo de valor sobre a representatividade da população. Sendo a amostra parte representativa do universo populacional em estudo, trabalhou-se com cerca de 15 professores, sendo na sua maioria do género Masculino, todos com modelo de formação 10^a Classe +1 ano, na qual a maioria leccionam a 7^a Classe.

Tabela 6: Perfil dos entrevistados

Professores	Gênero	Nível de Formação	Modelo de Formação	Classe que lecciona
Professor 1	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	3 ^a Classe
Professor 2	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	7 ^a Classe
Professor 3	F	Medio	10 ^a Classe +1 ano	6 ^a Classe
Professor 4	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	7 ^a Classe
Professor 5	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	3 ^a Classe
Professor 6	F	Medio	10 ^a Classe +1 ano	4 ^a Classe

Professor 7	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	1 ^a Classe
Professor 8	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	7 ^a Classe
Professor 9	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	3 ^a Classe
Professor 10	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	7 ^a Classe
Professor 11	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	7 ^a Classe
Professor 12	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	3 ^a Classe
Professor 13	M	Medio	10 ^a Classe +1 ano	4 ^a Classe
Professor 14	F	Medio	10 ^a Classe +1 ano	2 ^a Classe
Professor 15	F	Medio	10 ^a Classe +1 ano	2 ^a Classe

Fonte: Autores (2022)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que concerne ao modelo na qual cada professor se formou, constatou-se já na tabela 1 acima que todos os professores foram formados no modelo de 10^a Classe +1 ano como demonstra o tabela adiante. Isto, está relacionado ao fato de que desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6^a classe + um a três meses que vigorou de 1975 a 1977, 6^a classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6^a classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6^a classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7^a classe + 3 anos, de 1991, (10^a classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias, 7^a classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10^a classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004, a atualmente 10^a classe + 3 anos e a 10^a classe + 1, que está sendo implementado em alguns IFP do país (AGIBO e CHICOTE, 2015). E tendo em conta que depois da independência, Moçambique estava sem quadros formados em diferentes níveis de ensino, por isso foram criados diferentes modelos para responderem as demandas e a crise de quadros que o país registava para o sector da educação.

Referente ao tempo de duração do curso de formação neste modelo, segundo os gestores esta duração não se adequa as exigências do trabalho do professor, devido à complexibilidade da função, muitos professores recentemente formados depararam-se com diversas dificuldades no exercício da função docente, por isso é necessário submeter alguns profissionais à reciclagem ou formação contínua. Para SILVA (2000), a formação contínua é entendida como uma atividade sequencial, que ocorre ao longo da carreira docente, após uma certificação profissional primeira, e que é oferecida àqueles que já possuem uma experiência de ensino.

Os professores que participaram da pesquisa evidenciam que a duração do curso de formação de professores do ensino básico não se adequa às exigências do trabalho docente, por isso seria

necessário aumentar a duração da formação dos professores em todas as instituições de formação de professores do ensino básico. Como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2: Adequação do tempo de duração do curso de formação neste modelo

	Respondente	Porcentagem %
Adequa	2	13%
Não se adequa	13	87%
Total	15	100%

Fonte: Autores (2022)

A duração de tempo de formação de professores do ensino básico é muito importante, pois, numa formação que tenha duração de 1 a 2 anos, o professor em formação aprende mais a teoria e pouco exerce a prática, por isso que muitos professores encontram diversas dificuldades para lecionar devido a falta de aulas práticas durante a formação. Logicamente quem tem mais anos de formação sai mais maduro na sua forma de exercer as suas tarefas profissionais.

AGIBO e CHICOTE (2015) suscitam que vários debates a nível nacional, seja para os académicos, como para a população no geral sobre a formação de professores em Moçambique, sobretudo o modelo (10^a classe +1), delineado especificamente para 1^a a 7^a classe, ter como período de formação 1 (um) ano, o que tem se questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes tem respondido com competência técnica e pedagógica a educação dos alunos, se tomarmos em consideração que os professores quando ingressam no Instituto de Formação de Professores (IFP), trazem lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso (10^a classe) e as que a antecede.

Quanto a influência do modelo (10^a classe +1) de formação do professor do PEA, todos os inqueridos foram unânimes em afirmar que o modelo (10^a classe +1) influencia positivamente no desenvolvimento da carreira docente do profissional em formação, contudo, dependendo da forma como são tratados os conteúdos pelos formadores e como os professores em formação assimilam-nos, pode se esperar resultados positivos assim como negativos. Se o professor em formação tiver uma boa capacidade cognitiva de assimilar os conhecimentos ensinados na formação e transmiti-los da melhor forma aos seus educandos, podemos esperar resultados positivos, mas se acontece o contrário, podemos esperar por resultados negativos.

Olhando para o fator qualidade de educação, para DOURADO e OLIVEIRA (2007), no contexto educacional, a implantação de uma escala de qualidade pressupõe a apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nos processos no âmbito das relações sociais mais

amplas que envolvem questões macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social, ou educação como um direito); questões de análises de sistemas e unidades escolares, e processos de organização e gestão do trabalho escolar (condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente).

Para GADOTTI (2013), sob a ótica das Nações Unidas, a qualidade é percebida como a categoria central do novo paradigma da educação sustentável e deve ser acompanhada da quantidade. A educação está intimamente ligada ao bem-estar de toda a comunidade e o contínuo investimento na formação dos professores, pois, não pode haver a qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. Para os autores, tanto a escola como as universidades precisam fundamentalmente de três condições básicas: professores bem formados, como elementos chave e referência estratégica da qualidade, condições de trabalho e um projeto político pedagógico.

Os mesmos ainda afirmaram que embora a escola tenha recebido diversos professores formados em diferentes modelos nas instituições de formação de professores, para a garantia de qualidade do ensino, estes professores são assistidos pelos docentes que tem larga experiência na área docente, como forma de dotá-los da prática. Apesar da integração e acompanhamento dos professores no PEA, devido à falta de equipamentos escolares, falta de acompanhamento das atividades educativas pelos pais, desmotivação de alguns professores e pela falta de interesse de alguns alunos, não podemos afirmar que temos sim qualidade de educação na nossa escola, por isso classificamo-la como razoável.

A qualidade na educação pressupõe o envolvimento e a participação de todos os intervenientes da comunidade escolar, desde as instâncias superiores até a comunidade em geral. Os responsáveis pela gestão escolar devem dar oportunidade para o envolvimento da comunidade (interna ou externa) da escola impulsionando e agindo de forma mútua e conectada. A democratização do poder e o aperfeiçoamento dos recursos humanos levam, não somente a valorização e motivação dos intervenientes da educação, como também a uma participação ativa e a melhoria de desempenho das atividades com vista ao alcance de um objetivo comum, a melhoria da qualidade na educação (DIAS, 2001).

No que concerne as metodologias em sala de aula, os gestores afirmaram que muitos dos professores que vem dessas formações enfrentam muitas dificuldades, e olhando para as metodologias em salas de aula, a maioria deles não consegue adequar a metodologia clara para cada tipo de aula e por isso os mesmos devem ser sempre acompanhados por um professor com

uma boa experiência nos seus primeiros meses de lecionação, com vista a guia-los sempre que necessário. ROLDÃO (1999) afirma que a metodologia a ser usada na sala de aulas, no campo curricular e organizacional do sistema educativo requerer um professor que se relacione de outro modo com o currículo que constitui, afinal, é a matéria-prima do seu trabalho. Tal como um médico-cirurgião não executa uma operação de acordo com o estudo do caso e o programa de conhecimentos que outros tiverem preparado, mas analisa o caso, decide e age em função dele e dos conhecimentos disponíveis, também o profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais, isto é, gerindo o currículo. De executor passa a decisor e gestor de currículo exercendo a atividade que lhe é própria ensinar, isto é, fazer aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o aumento da rede escolar teve como consequência imediata a elevação da demanda de professores. Assim, para fazer face à procura, o Ministério de Educação introduziu o curso de 1 ano, cujo fim último era de “formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder aos desafios do milénio”. Contudo, este modelo influencia por um lado de forma negativa pelo facto de a duração do curso de formação de professores do ensino básico neste modelo não se adequa as exigências do trabalho docente, visto que o formando aprende mais a teoria e pouco exerce a prática, por isso que muitos docentes encontram diversas dificuldades para leccionar devido a falta de aulas práticas durante a formação. Mas por outro lado pode se notar que este pode influenciar positivamente no desenvolvimento da carreira docente do profissional em formação, dependendo da forma como são tratados os conteúdos pelos formadores e como os professores em formação assimilam-nos, pode se esperar resultados positivos assim como negativos.

REFERÊNCIAS

AGIBO, Julio.; CHICOTE, Marcelino L. Modelos de Formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico. VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos. Universidade de Uberaba, 22 a 25 de

Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 11 Set. 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1995

CRESWELL, Jackson W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2007

DESHAIES, Bruno. Metodologia da investigação em ciências humanas; Lisboa: Instituto Piaget. 1992

DIAS, Marcos. . Qualidade na educação. Vértices, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 3. 2001

DOURADO, L. & OLIVEIRA, J. (2007). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Brasília: MEC/INEP.

DONANCIANO, Bendita. A Formação de Professores Primários em Moçambique Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

ESTEVES, Marlen. (. Análise de Conteúdo. in Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Portugal: Porto Editora 2006.

FORTIN, M. O processo de Investigação: da concepção à realização. Lusociência: Loures. 1996

GIL, Antonio . Métodos e técnicas de pesquisa social. ed. São Paulo: Atlas. 1998

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso De Educação Básica: Qualidade Na Aprendizagem, COEB, 2013, Florianópolis. Anais. 2013

NIVAGARA, Daniel. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. Revista EDUC Amazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. lapesam/gisrea/ufam/Cnpq/EDUA ISSN 2318-8766. 2006

ROLDÃO, Marcelino. Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. 1999

SILVA, Augusto. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas de formação. Educação e Sociedade. Campinas. 2000

SILVEIRA, Denise. & CÓRDOVA, Fernanda. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2009

VALA, J. Análise de Conteúdo. in Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). Metodologia das ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 1986.

A DISLEXIA E O DIREITO DE APRENDIZAGEM

Angela Aparecida Arcas Barbosa

INTRODUÇÃO RESUMO

Dislexia é um distúrbio que compromete a aprendizagem, por esse motivo deve ser diagnosticada o mais breve possível, pois a intervenção precoce é fundamental para que pessoas com dislexia avancem em seus projetos desde a alfabetização. Por ser distúrbio e se manifestar nas dificuldades de aprendizagem, também afeta a autoimagem que o aluno tem de si, daí a necessidade de apoio multidisciplinar. Esse distúrbio, ou transtorno, também, afeta atenção, escrita, leitura, ortografia, cálculo, organização pessoal, raciocínio e habilidades diversas. Finalmente em 30 de novembro de 2021, as pessoas com dislexia receberam o apoio através da Lei 14254, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Tal lei é um convite para que família e escola caminhem juntos no auxílio a criança com transtorno de aprendizagem tirando a culpabilização do aluno, trazendo a luz a parceria entre as pessoas que fazem parte da vida do disléxico, por fim, a lei enfatiza a formação continuada de professores, tão necessária quanto fundamental para que o aluno avance.

Palavras-chave: Dislexia; Direitos; Formação de professores.

A Descoberta da Dislexia

Esse trabalho nasce com a descoberta tardia de uma associação de dislexia e TDAH (junto com todas as suas complicações) de minha filha caçula, diagnosticada aos 12 anos de idade, após anos de desconfiança, insegurança e incertezas.

Vitória alfabetizou-se na idade certa mas apresentou dificuldade na transcrição da letra de “forma” para a tão sonhada letra cursiva. Também não contava além de 30, era como se um buraco aparecesse na frente dela e a sequência numérica, se perdia em sua memória, era terceiro ano, o caderno até então não era dos piores, porém a letra era de difícil compreensão. “Solução? Caderno de caligrafia. Porque? Porque é preguiçosa e desinteressada. Estuda pouco! Não é esforçada! Não tem capricho! Você é uma menina- não pode ter esse caderno tão feio!” Diziam

as professoras ano a ano. Até que ouvi de uma coordenadora que o caderno dela era o “mapa do Inferno”-Isso mesmo “mapa do Inferno”.

Ela percebendo o que estava acontecendo a seu redor, se auto intitulava BURRA, seus amigos também diziam isso. Agora, o caderno já apresenta total desorganização, a leitura é silabada, a escrita sofre trocas importantes, não existe interpretação de textos, nem memorização. A situação é bem grave, auto estima abalada e escoriações na pele decorrente de crises de ansiedade.

Como mãe e pedagoga percebia a situação, conversava constantemente com a escola, mas as perspectivas eram as piores. Por conta própria procurei cursos, reforços e apoio psicopedagógico para que ajudassem a melhorar o quadro em que ela se apresentava. Enquanto isso, o mundo sofria com uma pandemia e as avaliações precisaram ser adiadas um pouco mais.

No final de 2021, demos start às avaliações e em 2022 saiu o temido laudo- CID F 90 e CID 10 R48. Depois da revolta, choro e muita dor, iniciamos uma maratona para buscarmos os melhores especialistas e o melhor tratamento para ela. Mas o convênio não cobria metade dos exames que precisamos. Dispusemos de recursos que não possuíamos e precisávamos saber quais eram os reais direitos da minha menina.

Sobre a escola, tivemos um fatídico episódio - a professora de história teve a brilhante ideia de falar em alta voz a nota de cada aluno. Vitória tirou 1 na prova e a professora disse que aquilo era uma vergonha e provava que ela não havia estudado. Também disse que cada um tem a nota que merece. Mas aquela não era a realidade da Vitória, estudávamos todos os dias e em véspera de provas fazíamos revisões, mapa mental, colávamos desenhos nas paredes- mas não resolvia.

Após tal afirmação da professora, mudamos a Vitória de escola e foi a melhor decisão que tomamos.

Quais seriam os próximos passos? Precisamos entender o que é direito de aprendizagem antes de mais nada.

Direito de aprendizagem é além de assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as

convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

A legislação deverá amparar todos os alunos, inclusive aqueles que necessitem de apoio especializado ou atendimento diferenciado, pois é um Direito Fundamental e uma Garantia Constitucional que visa garantir o acesso e permanência de todos no ambiente escolar. Qualquer ato que fere os preceitos estabelecidos, será considerado inconstitucional.

Conforme a Lei 14254/21, os disléxicos ou portadores de TDAH terão direito, em tese à "identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde". Ainda de acordo com a Lei, o tal acompanhamento integral compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Está escrito no Art. 5º, §1º de nossa Constituição, que (...) **“as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”**, sendo assim todo educando tem direito a atendimento que vise seu desenvolvimento global e que assegure sua permanência na escola sem qualquer discriminação ou preconceito.

O Art. 205 da CF assegura que: (...) ” A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Portanto, a educação que é direito de todo e qualquer aluno e deve visar aprimoramento das habilidades e competências para uma qualificação necessária em qualquer estágio ou ciclo que se encontre.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002.

Essa também é a definição usada pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD), sendo assim, dislexia não é uma doença tampouco deficiência, trata-se de um transtorno de aprendizagem e como tal não permitia atendimento especializado, contudo a Lei 14254-21, prova que o aluno dislético não está à margem da tutela jurisdicional. Já que se trata de uma disfunção neurológica, o aluno necessita de recursos que facilitem a aprendizagem, além de estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação.

A Constituição Federal, diz no Art. 206, inciso I que (...) ” **o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:**

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

Aqui o que se busca é acabar com toda forma de desigualdade, pois assim a educação será para todos e para cada um. Independente da escola pública ou privada, o aluno deverá ter o direito de exigir por lei que sejam atendidas suas necessidades.

Nenhum estabelecimento de ensino poderá recusar matrícula de alunos com deficiências e/ou transtornos ou qualquer necessidade que requeira atenção, cuidado e planejamentos especializados.

O Art. 227 diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65/2010).

A lei brasileira de inclusão (LBI) assegura o acesso às necessidades educacionais especiais mediante apresentação de documento comprobatório da condição diagnóstica do aluno lei 14254 de 2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem na educação básica.

Necessidades educacionais especiais não são benefícios, são recursos que possibilita que pessoas com transtornos de aprendizagem se apropriem do conhecimento em igualdade de condições.

Dislexia é deficiência?

Para definir uma deficiência, é preciso entender quais impactos da condição diagnosticada interferem no desenvolvimento da pessoa, em relação ao meio em que vive.

A literatura médica define dislexia como um transtorno neurobiológico (*mental*) que acompanha a pessoa de forma persistente ao longo de sua vida, impactando seu desempenho acadêmico, interferindo diretamente na apropriação do conhecimento. Sabendo disso, podemos observar que a dislexia é um impedimento de longo prazo, que dependendo do grau pode dificultar, limitar ou impedir a participação plena e efetiva da pessoa com dislexia na sociedade (*especialmente na educação e no trabalho*) em igualdade de condições às demais pessoas. Conclui-se, portanto, que: “Dislexia está classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento específico de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita e por vezes, dependendo do grau que se apresenta, impede a plena aquisição de conhecimento podendo trazer prejuízos na vida escolar e no desempenho profissional”, ou seja, dislexia não é uma deficiência, pois “Deficiência é o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 1º Convenção Direitos da PcD/ONU ; art. 2º Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)”. Lembro ainda que 34% das pessoas com dislexia apresentam como comorbidade o Transtorno do Déficit de Atenção- TDAH (o TDAH também é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, entretanto os sintomas impactam diretamente atenção memória concentração foco organização e várias outras funções executiva).

Cabe aos profissionais da educação entender que o aluno disléxico não é um problema, ao contrário, ele traz a oportunidade de crescimento profissional para quem cruza seu caminho, pois não dá para ser um professor moldado ao que se considera “normal”, o professor precisa ser um para cada aluno e olhá-lo como único. O planejamento desse professor deve ser flexível e dinâmico a ponto de atingir e transformar a realidade de seus alunos. Estar em sala de aula requer formação e capacitação constante. Sabemos que todo professor sabe o que é ser professor, mas como ser professor, vai depender da construção da identidade de cada um, e isso vai desde a formação inicial,

até a formação continuada, passando pelo chão da sala de aula e das trocas entre os pares. A esse respeito Pimenta (1997) diz:

O desafio, posto para os cursos de licenciatura, é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam.

Pensando sobre isso, cabem algumas indagações. Como de fato, como os professores se preparam ao saírem das universidades? Como os professores se preparam para ser um para cada um?

Para que haja formação continuada de qualidade voltada para os alunos que necessitam de uma abordagem pedagógica diferenciada, os saberes que se desejam desenvolver devem perpassar discussões entre professores e a equipe dos profissionais da educação para cumprir seu papel fundamental, o de fortalecer a escola para que se fortaleça o aluno. Deve-se priorizar o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade educacional que se aplica, buscando atender satisfatoriamente, a diversidade encontrada em cada sala de aula, ou seja, encontrar caminhos para resolução de problemas reais, com olhar para todos e para cada um.

Segundo Nóvoa [...] A formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. A formação permanente é uma conquista de maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e de vida, a formação continuada será exigência para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. (1995, p.87)

A Formação deve seguir a direção de fortalecimento da escola, indo de encontro às necessidades dos docentes diante das fragilidades apresentadas no campo educacional.

A educação é vista como um dos principais pilares da sociedade, mas também é vista como base, a qual sustenta princípios e necessidades do ser humano. Segundo Paulo Freire, “

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p.67) ”. Nesta perspectiva, a educação deve ocorrer para transformar uma sociedade inteira ensinando a construir valores com a responsabilidade de modificar-se, ser melhor.

Considerações finais

Que os disléxicos costumam demorar mais para se alfabetizarem é fato, porém esse atraso não tem ligação com o QI (quociente de inteligência), o que acontece é que o disléxico pode apresentar uma desorganização relacionada às informações recebidas, mas não significa mais ou menos inteligência. Os testes para detecção de dislexia são realizados por avaliação neuropsicológica e é indicada por um neurologista. Também há indicação de terapias fonoaudiológicas e por vezes psicoterapia. Se a dislexia for acompanhada de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), existe a prescrição medicamentosa, que auxilia na concentração e atenção.

No entanto, uma intervenção precoce é capaz de amenizar muito os riscos de alfabetização tardia. A escola é aliada nesse processo, pois a maioria das vezes são os professores que percebem a dificuldade e intervêm para avanço pedagógico do aluno, porém muitas vezes somente a escola não dá conta de remediar a situação, é quando entra a equipe multidisciplinar para intervenção efetiva de ajuda ao educando.

Sobre intervenção precoce, muito já se ouve falar desde os anos 90, porém ainda nos deparamos com professores que não identificam o problema, atribuindo o atraso pedagógico ao próprio aluno. Esses alunos muitas vezes são percebidos como preguiçosos, sem capricho e relapsos com suas atividades. Também nos deparamos com a culpabilização da família, em que a escola devolve um “problema” para que os pais “resolvam”. Dizem que o filho não estuda o suficiente, que precisa de caderno de caligrafia e que se não memorizar a tabuada não “passará” de ano. Toda reunião de pais, falam-se as mesmas coisas, os mesmos rótulos, as mesmas dificuldades sem soluções adequadas. Tudo isso pode mexer com a visão que o aluno tem dele mesmo, impedindo-o muitas vezes de acreditar em si.

A escola deve estar preparada para atender todo e qualquer tipo de aluno com qualquer deficiência ou transtorno que se apresentar. O segredo para desenvolver o olhar para todos vai muito além do chão da sala de aula, para avançar nessa prática, o professor deve investir seu

tempo em bons cursos de formação continuada, cursos que abordem situações reais de alunos reais.

Sabe-se da importância da intervenção no processo de aprendizagem para que todos se apropriem do saber e desenvolva habilidades e competências necessárias para diminuir a desigualdade entre os alunos que tem dislexia e os que não tem. Como a dislexia é uma condição, não existe um tratamento curativo, mas sim de manobras multidisciplinares, medicações, intervenções fonoaudiológicas e psicopedagógicas para minimizar atrasos na aprendizagem e possíveis dificuldades encontradas no processo.

Outro fator fundamental é a mudança didático-pedagógica que deve ocorrer no ambiente escolar, adequando os saberes necessários para a apropriação da aprendizagem e individualizando o processo de avaliação. É necessário desenvolver estratégias para que a criança se perceba pertencente ao processo de aprendizagem no qual está inserido, entendendo que tem condições para conseguir avançar e ser bem sucedido no que se propuser a fazer, basta entregarmos boas ferramentas e indicarmos o caminho, para isso, não podemos nos esquecer da plenitude e protagonismo do ser.

Nossa atenção deve estar voltada a esses alunos, pois se ocorrer o contrário, os mesmos podem apresentar outras situações, como crises de ansiedade e pânico, por exemplo se forem expostos a situações constrangedoras como responder uma questão para a turma, ou ler para a sala. Por isso há necessidade de capacitação para todos ou quase todos os desafios enfrentados em sala de aula.

O livro “A vida secreta da criança com dislexia” traz uma fala marcante- “As crianças com dislexia, podem ser duras demais consigo mesmas [...] Um simples erro pode fazer a criança mergulhar em um sentimento de autodesaprovação. Ela pode estar ótima num momento e péssima em outro” (p. 61)

O que temos programado e planejado para receber essas crianças?

Temos no mínimo que nos livrarmos dos rótulos, das duras palavras e da falta de conhecimento. Professor qualificado e bem preparado tem múltiplos olhares, tem coragem de desvendar o novo, de vencer barreiras e limites, também esse profissional, busca caminho através de formações e capacitações para alcançar seus objetivos e fazer o disléxico avançar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Afonso. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP, 2002.

BORGES, Maria Célia Formação de Professores: Desafios Históricos, Políticos e Práticos- 1. ed. — São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Contexto Brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.> . Acesso em: 19/06/2022

FRANK, Robert. **A Vida Secreta da Criança com Dislexia**. São Paulo: M Books, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**, Portugal: Porto Editora, 1999.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Ângela Druzian¹, Márcia Cristina Pereira de Oliveira²

RESUMO

Neste relato compartilhamos um recorte referente à formação continuada voltada para o trabalho pedagógico com Linguagem Verbal, especificamente para o desenvolvimento da Linguagem Oral. Trata-se de uma parceria entre professoras formadoras (técnicas da Secretaria Municipal, de uma cidade do interior paulista), uma professora e uma professora coordenadora da mesma unidade escolar, a qual atende estudantes da Educação Infantil. O resultado do processo formativo foi uma prática pedagógica de êxito, uma vez que se constatou a evolução na oralidade dos estudantes, sendo aspectos determinantes ao fato, os encaminhamentos formativos que reiteraram a indissociabilidade entre teoria e prática.

Palavras-chave: formação de professores, educação infantil, linguagem oral.

INTRODUÇÃO

A experiência relatada neste trabalho ocorreu em uma escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação localizada no interior paulista que é responsável por 82 unidades escolares, as quais ofertam atendimento aos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental - I e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse contexto, a busca por ofertar educação escolar de qualidade, desde a mais tenra idade, envolve a tarefa constante de pensar na formação continuada dos professores.

Por isso, o Sistema Municipal de Educação em questão, conta com espaço próprio a esse fim, o Centro de Formação do Professor e com equipe especializada para o desenvolvimento dos processos formativos, os quais são ofertados com frequência aos profissionais da educação.

Tais processos formativos são desenvolvidos com organizações e encaminhamentos diversificados pautados no referencial teórico da psicologia Histórico-Cultural conforme orientações oficializadas pelas Diretrizes Pedagógicas Municipais (2016)³ e pelo Currículo Municipal (2019)⁴.

¹ Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP.).

² Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP.).

³ Documento completo: <https://www.novaconcursos.com.br/arquivos-digitais/erratas/15164/19408/deliberacao-cme-02.pdf>.

⁴ Documento completo: https://smelimeira.com.br/leis/curriculo_2019.pdf.

Considerando o exposto, neste trabalho apresentamos um relato de experiência que fora possibilitado pela parceria entre professoras formadoras (técnicas da SME), uma professora coordenadora e uma professora da mesma unidade escolar.

No início do ano letivo de 2022, convidamos a referida professora coordenadora para participar de um processo formativo sobre o trabalho pedagógico relacionado com a área de Linguagem Verbal. A mesma estendeu o convite a sua equipe e houve o aceite de uma das professoras.

Na sequência, apresentamos o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, os encaminhamentos formativos realizados, bem como aspectos principais da concretização do trabalho pedagógico junto aos estudantes da 1ª Etapa da Educação Infantil (crianças entre 4 e 5 anos de idade) e os resultados obtidos no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

CONTEXTO

Iniciamos o processo formativo realizando encontros semanais com as envolvidas, a professora e a professora coordenadora, tanto no formato presencial, quanto à distância.

A princípio tínhamos a necessidade de compreender o contexto dessa escola em relação aos trabalhos pedagógicos destinados à Linguagem Verbal e por isso, nos dispusemos à ouvi-las, estabelecendo diálogos e conhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados.

Assim, a professora e a coordenadora apresentaram um breve diagnóstico dos estudantes, bem como sobre o trabalho realizado, em especial na área de Linguagem Verbal, conforme descrevemos em sequência.

A turma era composta por 20 estudantes, dentre esses havia um estudante com transtorno do espectro autista e dois com dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, os quais frequentavam atendimento especializado particular com fonoaudióloga.

Em uma primeira conversa, a docente comentou sobre o trabalho com os eixos de leitura, análise linguística e produção, mas, destacou os encaminhamentos voltados para o desenvolvimento da Linguagem Oral. Ela relatou trabalhar com a roda da conversa diariamente, estimulando o diálogo sobre situações relacionadas ao final de semana, sobre os acontecimentos das aulas de especialistas (Arte e Educação Física) e em relação aos fatos e conflitos ocorridos na escola, além de propor conversas sobre temas das diferentes áreas do conhecimento.

A mesma, ainda destacou o uso de imagens como recurso disparador das conversas e pontuou que seus maiores desafios são: ajudar as crianças no processo de saber esperar; ouvir

o outro falar; manter o diálogo coerente com o assunto/tema e organizar a roda da conversa para que houvesse a participação de todas as crianças.

Além disso, relatou utilizar um polvo de pelúcia, como recurso didático para auxiliar as crianças a expressarem como se sentiam (felizes ou tristes), pois esse, de um lado apresenta expressão feliz e do outro triste. Também, disse trabalhar o desenvolvimento da oralidade por meio de canções infantis, usando o recurso da caixa musical, em que os estudantes sorteiam uma ficha contendo imagem e título de uma canção a ser cantada por todos.

Já a coordenadora, em seus relatos, destacou o recurso anteriormente mencionado e outros, os quais são indicados por ela a todos os docentes da equipe escolar como possibilidades de encaminhamento pedagógico para o desenvolvimento da Linguagem Oral durante as formações realizadas na unidade escolar.

Então, a partir de tais relatos, nos aproximamos desse cotidiano e percebemos um engajamento em relação ao “desenvolvimento da Linguagem Oral” dos estudantes. Existia nessa escola um esforço coletivo para tornar interessante aos estudantes os momentos de desenvolvimento da oralidade, uma vez que diferentes recursos didático-pedagógicos estavam sendo utilizados.

Nesse sentido, analisamos que o processo formativo a ser desenvolvido deveria conter encaminhamentos que problematizassem a utilização de recursos didáticos, sendo essencial para isso, apriori, estudos e reflexões.

Com isso, constatamos que o maior desafio desse processo formativo, era o de propiciar a ampliação do trabalho que já vinha acontecendo, visando corroborar com sua qualificação.

ENCAMINHAMENTOS FORMATIVOS

Frente ao contexto antes exposto, de busca por compreender as experiências e conhecimentos das profissionais envolvidas no processo formativo aqui compartilhado e de identificar aspectos a serem qualificados, especialmente os que dizem respeito ao desenvolvimento da oralidade dos estudantes, optamos por encaminhamentos formativos que propiciassem ocasiões para estudos e reflexões, com o intuito de planejarmos encaminhamentos didáticos, de forma que se sobressaíssem aos que já vinham sendo realizados, por contribuírem, especificamente, com a aprendizagem dos estudantes sobre o significado das palavras e ampliação do vocabulário.

Dessa forma, iniciamos os estudos e reflexões com a retomada da perspectiva teórica do Currículo Municipal (2019), o qual contém um texto introdutório trazendo uma síntese dos pressupostos teóricos norteadores do trabalho pedagógico.

Nesse, o professor é destacado como profissional intelectual e tem o papel de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, os quais encontram-se sistematizados em tal documento pelos conteúdos das diversas áreas.

Também destaca-se nesse, aspectos teóricos sobre a periodização do desenvolvimento infantil como conhecimento essencial aos professores no que diz respeito a seleção dos meios mais eficazes e significativos para a aprendizagem dos estudantes.

Os destaques dados nos estudos a esses conhecimentos tiveram a intenção de retomar a concepção de desenvolvimento humano adotada pelo Sistema Municipal de Educação, a qual vai muito além de marcos aparentes: aprender a andar, falar e crescer. Nessa ocasião, buscamos refletir com as professoras que, o desenvolvimento humano é um processo no qual ocorrem transformações/revoluções das funções psicológicas, algo que não é evidente e por isso reverbera a complexidade da tarefa escolar.

O papel do ensino escolar é o de promover a humanização do psiquismo, uma vez que ao nascer o indivíduo tem garantido pelo aparato biológico as funções psicológicas elementares. As funções superiores são exclusivamente humanas. Sua gênese é cultural e a relação com o estímulo do ambiente é mediada por signos. O grande salto qualitativo, fundante para a humanização do psiquismo se dá através do desenvolvimento da linguagem oral e da aquisição da linguagem escrita, fruto do ensino e da apropriação dos indivíduos de um rico universo simbólico. (LIMEIRA, 2019, p.30).

Talvez seja por isso a afirmação de Lima e Moura (2001, p.03), de que a linguagem é “o que há de mais humano no ser humano”. Fato esse que torna o desenvolvimento da oralidade, aprendizagem importantíssima para humanização dos estudantes, sendo assim, necessárias as retomadas dessas premissas no processo formativo em questão.

O Currículo Municipal de Educação, consoante aos pressupostos teóricos que o orientam, entende “Linguagem” como uma função psíquica, um fenômeno tipicamente humano. Assim, evidenciamos que a compreensão sobre “Linguagem” envolve aspectos sobre o funcionamento das funções psíquicas, ou seja, referente a atividade intelectual humana.

Elucidando um pouco mais,

“(…) a ideia de função, imbrica uma dimensão relacional não aleatoriamente, porque traz fundamentos da sociologia e da matemática. Na sociologia, por exemplo: ser pai não é inerente ao

homem, a função de pai exige um filho, ou seja, é um fenômeno externo, determinado socialmente. Na matemática, por exemplo: um conjunto é função de outro conjunto (requer uma relação). Qual tipo de relação? Relação de dependência” (MARTINS, 2013).

A saber, as funções psíquicas são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoções, entre outras, as quais entretanto, são transformadas e transformam umas as outras, devido a relação de dependência existente entre elas.

Esse entendimento se faz essencial pelo fato de que o trabalho pedagógico com o objetivo de promover o desenvolvimento da Linguagem Oral, requer considerar ações que também mobilizem outras funções, como o “Pensamento”.

Consoante a Vigotski, Martins (2016, p.1580), pontua que as funções psíquicas “Linguagem e Pensamento”, apesar de terem origem diferentes, se entrecruzam no curso do desenvolvimento humano.

Portanto, entendendo ser a compreensão desses conhecimentos um diferencial para a qualificação do olhar das docentes, também buscamos dialogar sobre isso com as envolvidas no processo formativo e em várias ocasiões, propomos reflexões sobre a importância de conhecer o alcance dos estudantes em relação as palavras que verbalizavam.

As reflexões feitas coincidem com as ideias descritas por Martins (2016) sobre a compreensão do desenvolvimento das faces das palavras (fonética e semântica). Segundo a pesquisadora, essas não ocorrem de modo concomitante, o que significa dizer, que a aprendizagem de uma determinada palavra não traz ao sujeito, falante, automaticamente, tudo o que essa subjaz (seus significados, conceitos, etc.).

Esses últimos encaminhamentos foram disparadores de relatos das participantes no processo formativo como, o de crianças que aprendem determinadas palavras e as usam em contextos equivocados, por não terem o domínio do seu significado. Relataram ainda, situações idênticas, mas, que envolviam adultos, os quais sofriam por não compreender palavras ou fenômenos. Nessa ocasião, ponderamos sobre o quão isso pode ser prejudicial para a vida em sociedade, pois podem deixar indivíduos adultos à margem dessa.

Além desse estudo, também propomos a leitura do texto introdutório da área de Linguagem Verbal do Currículo Municipal (2019), com o objetivo de retomar o enfoque dado aos gêneros do discurso enquanto espinha dorsal do trabalho pedagógico, bem como a seleção desses como norteadores dos encaminhamentos didáticos, de modo que os conhecimentos sobre oralidade, não fossem trabalhados desarticulados dos usos sociais.

Feitas essas considerações sobre o movimento de estudos e reflexões, passamos a desenvolver de modo colaborativo o planejamento de encaminhamentos didáticos a serem posteriormente realizados pela professora, com a parceria da professora coordenadora em sala de aula.

O planejamento didático colaborativo como estratégia de processo formativo foi o meio que encontramos para evidenciar as relações entre teoria e prática. Dentre as reflexões realizadas, citamos: a utilização dos recursos, a roda da conversa e os gêneros discursivos, conforme descrevemos em sequência.

Para algumas concepções o recurso didático é entendido como chave na resolução de problemas gerais da educação, entretanto, precisamos questionar: será o recurso a garantia da aprendizagem? Qual o papel do professor ao utilizar recursos no processo de ensino?

Baseados nos pressupostos teóricos estudados refletimos que o recurso didático caracteriza-se como meio, facilitador no processo de compreensão e aquisição de conhecimento, mas, não sendo este, o grande promotor da aprendizagem.

Coube destacarmos no processo formativo, que a relação educativa é sempre uma relação humana, ou seja, não há aprendizagem sem ensino. Dessa forma, salientamos que o professor ocupa lugar essencial e insubstituível na utilização dos recursos didáticos, uma vez que cabe a ele a seleção e planejamento da utilização dos mesmos, bem como a propositura de encaminhamentos que desafiem e promovam o desenvolvimento dos conhecimentos eminentes de seus estudantes.

Assim, além do planejamento das situações didáticas de forma intencional, cabe também ao docente, a explicitação dos encaminhamentos necessários para a participação dos estudantes nas situações propostas. Isso nos levou à refletirmos, também durante a elaboração do planejamento, sobre a utilização da roda da conversa, uma vez que a professora havia relatado que os estudantes não compreendiam sua função, bem como as formas de interação para a participação nesta situação didática.

Nessa ocasião, planejamos situações didáticas que propiciassem aos estudantes a compreensão sobre a função da roda da conversa, salientando a importância desses momentos para o desenvolvimento de diálogos, de conversas, considerando as seguintes reflexões: Por que sentamos em roda? O que fazemos quando participamos de uma roda da conversa? Por que precisamos de uma organização para conversarmos? Quando podemos falar? Quando não falamos, devemos fazer o quê? Por que o silêncio é importante quando um colega está falando?

Como demonstramos que queremos participar, colaborar? Podemos conversar sobre o que quisermos?

Na ocasião, ainda dialogamos com a professora e a professora coordenadora sobre a roda da conversa ter finalidades diversas (estímulo ao diálogo; elaboração de questionamentos; exposição de opiniões; reflexão sobre palavras quanto aos sentidos e significados; ampliação do vocabulário; uso coerente das palavras em relatos de experiências, de experimentos; reflexões relacionadas a leituras que forem realizadas em aula, temas e conteúdos trabalhados, entre outros).

Em relação aos relatos, ponderamos ser fundamental, que a roda da conversa como encaminhamento didático propicie situações em que seja possível aos professores intervir significativamente no desenvolvimento da oralidade. Em relatos apresentados pelos estudantes sobre finais de semana, por exemplo, que expõe uma situação particular, acontecida distante da escola, portanto sem a participação dos professores, a intervenção pedagógica fica inviabilizada no que diz respeito a coerência e a lógica dos fatos relatados. Nesse sentido, as participantes do processo formativo pontuaram que, comumente deparam-se com a situação em que os estudantes dizem “fui ao mercado” e os demais repetem “eu também”.

Durante o processo de planejamento, refletimos ainda sobre a organização do Currículo para a área de Linguagem Verbal, que tem os gêneros do discurso como eixo estruturante das ações pedagógicas, evidenciando assim, que o trabalho didático não se dá por meio da seleção de palavras isoladas, descoladas das situações de usos sociais, uma vez que compõem processos comunicativos, os quais ocorrem em sociedade, organizados por distintos gêneros.

A partir destas reflexões foram planejadas algumas situações didáticas, as quais destacamos: Roda da conversa – as palavras e seus significados (levantamento dos conhecimentos prévios, discussão sobre os significados literais das palavras, apresentação de objetos para elucidação de seus significados); Leitura do livro – A Bisa Fala Cada Coisa, da escritora Carmem Lúcia Campos (leitura para reflexão sobre a relação dos sentidos literal e figurado de palavras e expressões); Apreciação da canção infantil – Dos pés a cabeça, de composição do Grupo Cria (reflexão sobre os diferentes usos das palavras conforme seus significados literais e figurados).

Com esses encaminhamentos didáticos, considerando o diálogo face a face enquanto gênero norteador da prática pedagógica, foram focalizados os seguintes conteúdos específicos: significado das palavras; ampliação de repertório vocabular; participação em exposições orais, escutando com atenção, respondendo e elaborando questões, expressando opinião; leitura de

diferentes textos, considerando diferentes possibilidades de produção de sentido e leitura para construir repertório de linguagem.

A título de finalização, tecemos considerações referentes ao processo formativo apresentado, pensando-as enquanto sinalizadores a serem considerados em movimentos similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme relato exposto queremos salientar a importância de processos de formação continuada, realizados *in lócus*, uma vez que propiciam maior compreensão do contexto em que a prática pedagógica será efetivada, maior compreensão dos conhecimentos que os profissionais envolvidos no processo formativo possuem, culminando em possibilidades de intervenções pontuais e significativas.

Para além, cabe destarmos as conquistas quanto ao desenvolvimento dos estudantes, logo que, foi possível observar avanços em relação ao que se refere a ampliação do vocabulário, compreensão do significado de diferentes palavras e ampliação de seus usos coerentes em diferentes situações comunicativas, levando-nos a percepção do desenvolvimento da oralidade dos estudantes, tanto na face fonética quanto na semântica.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Carmem Lúcia; BRUNO, Marília. **A bisa fala cada coisa**. 1ª Ed. Panda Books, São Paulo, 2016.

CASTRO, Vinícius. Grupo Cria. Dos pés a cabeça. In: **A família**. São Paulo: Tratore, 2013, faixa 05.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal**. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

LIMA, L.; MOURA, Anna Regina Lanner de. **O encontro efetivo pedagógico do ensinar matemática**. Campinas: CTEAC, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. In: A relevância da perspectiva histórico-cultural vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. Fórum Linguístico. Florianópolis: Santa Catarina. v.13, n.04, pp. 1572-1586, fevereiro, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. A contribuição da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: **Minicurso – A psicologia histórico-cultural e a educação escolar**. Universidade Estadual de Feira de Santana, BA. Vídeo (1h02m), 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uqiFqJUlzYk>. Acesso em: 04/03/2022.

PASQUALINI, J. C. **Desenvolvimento infantil e ensino**: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-4173--Int.pdf>> Acesso em: 13/09/2021.

SACCOMANI, M. C. da S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018 (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus Araraquara, 2018.

AVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GEOMETRIA SONA DE ANGOLA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ângela da Silva Rodrigues ¹, Karen Rochelly Araújo Aguiar ², Francisca Cláudia Fernandes Fontenele ³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar o andamento de estudos relacionados a Geometria Sona, desenvolvidos no Brasil, de modo a explicitar de que maneira ela pode ser introduzida nas aulas de matemática na Educação Básica. Por meio de um estudo bibliográfico, foram estudadas e analisadas dissertações, teses, artigos e livros referentes ao tema. Ao longo das pesquisas, foi possível identificar em alguns trabalhos a apresentação de oficinas em que são trabalhados conceitos matemáticos como simetria, ângulos, sequências numéricas presentes na Geometria Sona e, alguns deles, utilizando a Etnomatemática para implementação do estudo dos conteúdos matemáticos relacionados às práticas de sala. Os resultados indicam que, apesar de trabalhos publicados, o tema ainda não é tão conhecido, até mesmo na comunidade acadêmica, explicitando a necessidade da realização de mais pesquisas e a disseminação sua para que mais educadores o conheçam e desenvolvam maneiras de trabalhá-lo no ensino, nas diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Geometria sona, etnomatemática, ensino de matemática.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática tem passado por transformações consideráveis ao longo dos anos. As principais mudanças estão relacionadas às metodologias aplicadas à educação e aos conteúdos a serem considerados no currículo educacional, visto que devem atender aos alunos da melhor maneira e devem estar cada vez mais ligados à realidade.

Exemplo disso, se apresenta na inclusão de tópicos cada vez mais relacionados às vivências dos alunos, desde sua ancestralidade até a maneira como vivem, e a consequente valorização delas, o que deve ser feito nas diferentes áreas do conhecimento, 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 (2004), ao citarem sobre a inclusão de tópicos educacionais relacionados à questão racial no Brasil e o reconhecimento de levar tais discursos

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

² Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

³ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

para o ensino, pautados no reconhecimento histórico do país, pensamento reforçado também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018).

Desse modo, são desenvolvidas pesquisas constantes acerca não só de metodologias de ensino capazes de envolver o aluno e desenvolver nele competências críticas, como também relacionadas a conteúdos que devem estar presentes no currículo educacional de matemática, transpondo as barreiras de um ensino embasado em um currículo meramente acadêmico e que afasta a matemática de questões sociais, ou seja, um ensino que prepare os alunos socialmente e os incentive a perceber a matemática presente nos diferentes âmbitos de sua vida e de diferentes formas.

Pautado nessa necessidade de reinventar o currículo, principalmente, do ensino de matemática, passaram a ser desenvolvidas pesquisas sobre a matemática presente nas diferentes culturas, caracterizando o programa Etnomatemática. Nessa perspectiva, apresentamos a chamada Geometria Sona de Angola, que tem como um dos principais pesquisadores Gerdes (1991, 1993, 2014), a qual tem como base os chamados desenhos sona, produzidos pelos povos de Angola e do Congo, que desenhavam na areia figuras capazes de expressar histórias e componentes matemáticos muito interessantes.

Diante da riqueza da cultura sona, pesquisadores e educadores matemáticos, como Barros (2019), Azevedo Neto (2021), Silva Mota; Santos e Silva Santos (2020), Oliveira (2014) e Gomes e Marcondes (2016), passaram a buscar sobre o tema e, utilizando a Etnomatemática como um dos meios, indicar maneiras de introduzir seus estudos nas aulas de matemática da Educação Básica, visando não só a apresentação dos conceitos matemáticos identificados nos desenhos, como também a valorização da matemática produzida no continente africano. Assim, tem-se como objetivo deste trabalho verificar o andamento de estudos relacionados a Geometria Sona, desenvolvidos no Brasil, de modo a explicitar de que maneira ela pode ser introduzida nas aulas de matemática na Educação Básica.

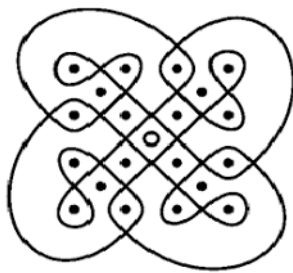
GEOMETRIA SONA

Os *sona* são desenhos feitos na areia, pertencentes à cultura dos Quiocos, povo de Angola e do Congo. Esses desenhos vão muito além da representação visual, visando representar provérbios, fábulas, jogos, animais, entre outros aspectos da cultura desse povo. O estudo sobre

esses desenhos nos permite identificar características interessantes e particulares desses povos, que se reuniam nas aldeias, às sombras das árvores, para ouvir histórias de seus ancestrais. Essas histórias eram contadas pelos mais velhos, os conhecedores dos desenhos (*akwa kuta sona*), por meio de ilustrações no chão, reafirmando a transmissão de costumes e tradições de geração em geração (GERDES, 1993, p. 23).

Instigado pela Etnomatemática e sua valorização da diversidade de conhecimentos matemáticos existentes, o autor dedicou-se ao estudo da cultura *sona*, ressaltando sua pluralidade e importância para a compreensão do surgimento de determinados aspectos culturais, destacando que “A tradição *sona* é multifacetada. Envolve aspectos filosóficos, educacionais, artísticos, ideográficos e recreacionais.” (GERDES, 1993, p. 14), recaindo sobre particularidades relacionadas à matemática presente no cotidiano desse povo.

Figura 1: Exemplo de um desenho *sona*



Fonte: (GERDES, 2012, p. 48)

Figura 2: Desenho *sona* na areia



Fonte: (SANTOS, 2016) ¹

Assim, por meio dos desenhos *sona*, o povo Quioco representa sua escrita, composta por pontos e linhas, que são desenhados com as extremidades dos dedos estendidos e construindo na areia uma rede retangular com filas perpendiculares às colunas. Além disso, para a compreensão desses desenhos, se faz necessário conhecer sua construção, entender cada passo realizado e conhecer os rituais praticados antes de começar os desenhos, visto a importância do seu significado social, como apontam Gomes e Marcondes (2016), ao estudarem a cultura *sona* e as pesquisas de Gerdes.

Os desenhos *Sona*, vão muito além de um desenho simples, são desenhos que envolvem os aspectos sociais, culturais, filosóficos e artísticos de um povo. Ou seja, aprender um desenho *Sona*, para este

¹ Disponível em: <<https://www.matematicaefacil.com.br/2016/08/matematica-continente-africano-sona-desenhos-matematicos-areia.html>>

povo, é passar para a vida adulta, e também aprender mais sobre a cultura em que se está inserido. (GOMES e MARCONDES, 2016, p. 4)

Desse modo, além dos aspectos históricos relacionados aos desenhos sona, eles também são essenciais na compreensão de situações e modelos matemáticos desenvolvidos e utilizados no continente africano, pois nesses desenhos podem ser identificados conceitos matemáticos diversos como ângulos, curvas, retas, matrizes, processos de multiplicação, análise combinatória, progressões aritméticas e geométricas, teorema de Pitágoras, mínimo múltiplo comum (M.M.C) e máximo divisor comum (M.D.C), números primos, simetrias, sequências aritméticas, entre outros assuntos, o que explicita as diversas possibilidades de trabalhar a Geometria Sona na educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando verificar o andamento de estudos relacionados a Geometria Sona, desenvolvidos no Brasil, de modo a explicitar de que maneira ela pode ser introduzida nas aulas de matemática na Educação Básica, foi realizado um levantamento bibliográfico por meio do *Google Acadêmico*, escolhido por ser uma ferramenta capaz de abranger um bom leque de pesquisas sobre o tema. Utilizou-se como palavra-chave, os termos: “Geometria Sona”, “cultura africana e matemática” e “desenhos sona”, inseridos entre aspas, sendo a busca realizada nos meses de junho e julho de 2022.

De modo geral, foram encontrados 356 (trezentos e cinquenta e seis) trabalhos relacionados ao tema, em que após excluir duplicações e aplicar os critérios de seleção, considerou-se uma amostra de 5 (cinco) trabalhos, suficientes para alcançar o objetivo da pesquisa, que não teve pretensão de apresentar um recorte sistemático amplo de produções realizadas sobre o tema, mas verificar algumas possibilidades e contribuições ao ensino de matemática.

Os critérios de seleção foram: apresentar exemplos de aplicação da Geometria Sona em aulas de matemática (Educação Básica e/ou Ensino Superior); pesquisa de natureza bibliográfica e/ou investigação de campo; apresentar proposta de aula e/ou oficina.

Dessa forma, são apresentados, no Quadro 1, a seguir, os trabalhos escolhidos, seguindo os critérios citados. Eles se referem a trabalhos voltados desde uma explicação mais básica do que se trata a Geometria Sona a aplicações, sejam propostas de aula e a realização de oficinas, vale destacar que todos se basearam nas pesquisas de Paulus Gerdes, um dos principais autores da temática.

Quadro 1: Coleta de trabalhos relacionados a Geometria Sona

Autor/Ano	Título	Objetivo Geral
Barros (2019) Dissertação	A Geometria Sona e suas possibilidades de aplicação no âmbito da educação básica	O objetivo da dissertação é explorar os conceitos matemáticos presentes na Geometria Sona e formas de trabalhá-los em sala de aula, na educação básica.
Azevedo Neto (2021) Resumo expandido	GEOMETRIA SONA: EXPLORANDO RELAÇÕES ARITMÉTICAS EM DESENHOS AFRICANOS NA AREIA	O resumo traz uma oficina, publicada nos anais do Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática (ESEM, 2021) e tem por objetivo explorar a matemática presente em artefatos e ornamentos da cultura africana, visando investigá-los e apresentar formas diferentes de trabalhar os conceitos matemáticos envolvidos, como alternativas para futuros professores.
Silva Mota; Santos e Silva Santos (2020) Artigo	CULTURA AFRICANA NAS AULAS DE MATEMÁTICA: COMBATENDO O RACISMO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	Por meio de duas oficinas, tem por objetivo analisar as contribuições do jogo africano Ntxuva e da Geometria Sona para aprendizagem de conceitos matemáticos e, ainda, refletir sobre o racismo e a importância do respeito à Cultura Africana.
Oliveira (2015) Dissertação	Geometria Sona como proposta pedagógica para o ensino de matemática	O trabalho busca apresentar a Geometria Sona como uma prática pedagógica a ser aplicada nas aulas de Matemática. O intuito é fazer com que o aluno desenvolva novas formas de pensar o uso da Matemática em seu cotidiano por meio da cultura vivenciada pelos povos africanos.
Gomes e Marcondes (2016) Artigo	Geometria Sona: uma proposta de inclusão da temática nas aulas de matemática da educação básica	O artigo discute a integração da cultura Afro nas aulas de Matemática, apresentando alguns aspectos da Geometria Sona que podem ser utilizados na Educação Básica. Para tanto, o estudo se baseia na Etnomatemática.

Fonte: Pesquisa direta

Para a análise dos trabalhos foram considerados, principalmente, os resumos e resultados e discussões, caso apresentassem, visto que apresentavam de maneira mais direta e clara seus objetivos e importância ao tratarem do tema. Nos artigos, por exemplo, foi possível identificar partes dedicadas tanto à explicação da temática, quanto à apresentação de propostas de aulas de matemática. Já nas dissertações e resumos, a importância de trabalhar o tema nas aulas de matemática, foram apresentados de maneira bem clara, assim como conceitos matemáticos presentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Barros (2019), a partir de um estudo detalhado da cultura dos Tchokwe, identifica conceitos matemáticos presentes nos desenhos *sona* e indica formas de trabalhá-los na educação básica. Sua proposta é, além de despertar um olhar mais amplo sobre a matemática utilizada nas formas (Geometria, Progressão Aritmética e Relações de simetria e sequências), valorizar o continente africano, enquanto, também, produtor de conhecimento, explicitando o caráter etnomatemático de sua pesquisa, como destaca em “Com os *sona*, os estudantes podem ter acesso a uma matemática multi-cultural, distinta da matemática que lhes é apresentada frequentemente como criação exclusivamente do homem branco”. (BARROS, 2019, p. 75)

Mantendo a mesma linha de pesquisa, Oliveira (2014) traz a realização de um estudo de caráter exploratório, realizado com alunos do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de ensino do município de Areia Branca/RN, sobre a aplicação da Etnomatemática no ensino da cultura africana. Seu estudo apresenta a Geometria Sona como uma proposta pedagógica a ser desenvolvida nas aulas de matemática e tem como intuito propor uma nova percepção sobre o pensamento matemático.

Por meio da transdisciplinaridade, o autor defende a ideia de um ensino de matemática focado nos conceitos presentes no cotidiano do aluno, ou seja, o ensino pautado na matemática desenvolvida e praticada no momento histórico vivenciado pelo aluno, o que ele acredita reforçar a obtenção de um conhecimento matemático mais significativo, ideia reforçada a seguir.

A transdisciplinaridade nos traz a compreensão que devemos trabalhar para construir e reconstruir nossa autonomia através de atitudes críticas, onde possamos ter uma visão global do conhecimento sem qualquer limite, estimular e ser estimulado para provocar reações ao meio, pois a cultura humana é produto das nossas ações e que essa reflete sobre nós. Devemos ter mentes abertas sobre diferentes temas do nosso dia a dia, se apropriando do princípio da dialógica e do pensamento complexo, para tolerar situações que envolvam religiões, dogmas, superstições, culturas locais, regionais e globais; estando sempre aproveitando situações adversas para a construção do conhecimento, sem arrogância e preconceito; entendendo a realidade sobre várias dimensões. (OLIVEIRA, 2014, p. 12)

Tomando por base um dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, os PCN (1997) e com foco no desenvolvimento de materiais sobre Geometria Sona para serem aplicados em sala de aula, em Silva Mota, Santos e Silva Santos (2020) é relatada a experiência,

obtida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que os autores desenvolveram duas oficinas, aplicadas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no interior do Estado da Bahia, e tinham por finalidade analisar as contribuições do jogo africano *Ntxuva* na revisão e obtenção de conceitos matemáticos relacionados a Geometria Sona, como adição, simetria axial, raciocínio lógico e o desenvolvimento de estratégias. A aplicação das oficinas fez parte de um evento da escola em comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra, visando propor reflexões sobre o racismo, tanto em relação aos conhecimentos matemáticos provenientes do continente africano, quanto o existente nos dias atuais.

Baseando-se, inicialmente, nas diversas contribuições da cultura africana ao mundo, o trabalho dos autores visa trabalhar, por meio da Etnomatemática, os conhecimentos matemáticos dessa cultura que, apesar de tão rica, é pouco conhecida, fator fortemente ligado a discriminação racial existente com o continente africano e seu povo. Diante disso, o trabalho tem o intuito de reforçar que aspectos relacionados à África não precisam ser abordados apenas nos componentes curriculares de história, mas também nas demais áreas do conhecimento, como a matemática, e ainda de que modo seu estudo contribui para maior valorização e entendimento sobre datas importantes, como o dia 20 de novembro.

Também focados na inclusão da cultura africana nas aulas de matemática, Silva Gomes e Vieira Marcondes (2016), trazem atividades de matemática em que são abordados conceitos da Geometria Sona, como ângulos e simetrias. O intuito do trabalho desenvolvido pelos autores é que, no desenvolvimento das atividades propostas, os alunos sejam capazes de perceber padrões existentes nos desenhos e, conseqüentemente, utilizem métodos diferentes dos usuais para resolver problemas matemáticos. Além disso, os autores acreditam que “por meio da Geometria Sona os alunos podem enxergar a matemática de forma mais ampla e interessante, visto que, os alunos sentem necessidade de experimentarem coisas novas e diferentes” (GOMES; MARCONDES, 2016, p. 4).

Por fim, apresentando outra maneira de abordar a Geometria Sona, Azevedo Neto (2021), propõe a utilização de uma oficina. Seu objetivo é, por meio da oficina, despertar nos professores a importância de trabalhar a matemática, por vezes, desconsideradas pelo currículo e que, com isso, são inferiorizadas e deixadas de lado. Sua proposta é feita acerca da exploração das relações aritméticas presentes na construção dos desenhos *sona*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o levantamento de alguns trabalhos publicados sobre Geometria Sona, evidenciou-se que muitos deles não fazem referência direta ao tema, visto que os autores buscam já apresentá-lo enquanto componente curricular a ser trabalhado nas aulas de matemática. Para tanto, os autores buscam, com certa frequência, relacionar o tema a alguma tendência em educação matemática, como a Etnomatemática, presente em Barros (2019), Silva Mota; Santos e Silva Santos (2020), Oliveira (2014) e Gomes e Marcondes (2016). Além desses trabalhos, em Azevedo Neto (2021) e Silva Mota; Santos e Silva Santos (2020) são destacadas oficinas referentes ao tema, buscando apresentar formas e situações prontas para serem desenvolvidas em sala de aula.

De modo geral, é perceptível que os trabalhos, destacados neste artigo, se destinam, principalmente, a apresentação inicial da Geometria Sona, o que ela representa e como ela pode ser incorporada à educação, por meio da produção de materiais para a Educação Básica, que tem o intuito de apresentar aos professores e futuros professores maneiras de abordar conceitos matemáticos diversos da Geometria Sona.

Entretanto, ainda são limitadas as pesquisas sobre a temática e isso faz despertar o debate sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas relacionadas, para que mais pessoas tenham conhecimento sobre a existência da cultura *sona* e sua relação com a matemática, ressaltando sua importância para o povo de Angola, enquanto parte de sua identidade social e cultural, e a importância de que mais e mais pessoas tenham acesso a ela, evidenciando diversas contribuições que tal conhecimento pode agregar ao ensino e aprendizado da matemática, para a compreensão de modelos e situações matemáticas vivenciadas até os dias de hoje e pelos diversos grupos da sociedade.

Além disso, o conhecimento de matemáticas de culturas específicas se apresentam como excelente ferramenta de combate ao racismo e preconceitos relacionados a determinados povos e culturas, reforçando a importância das contribuições de conhecimentos oriundos de povos distintos para a construção do conhecimento matemático que temos atualmente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, L. L. D de. Geometria sona: explorando relações aritméticas em desenhos africanos na areia, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/aesmgedumat/article/view/14377>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

BARROS, P. H. A. A Geometria Sona e suas possibilidades de aplicação no âmbito da educação básica. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Ensino Médio, 2018**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

DA SILVA MOTA, C. G.; SANTOS, D. B. S.; DA SILVA SANTOS, V. Cultura africana nas aulas de matemática: combatendo o racismo e a aprendizagem de conceitos matemáticos. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 390–413, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1373>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GERDES, P. **Lusona: recreações geométricas de África**. Instituto Superior Pedagógico, Maputo, 1991. 117 p.

_____. **Geometria Sona de Angola. Matemática numa tradição africana**. Belo Horizonte, Boane, Moçambique: ISTEAG, 1993.

_____. **Geometria Sona de Angola: Explorações educacionais e matemáticas de desenhos africanos na areia**, ISTEAG, Boane, 2014.

GOMES, P. G da S; MARCONDES, F. G. V. Geometria sona: uma proposta da inclusão da temática nas aulas de matemática da educação básica. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, 2016. Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Disponível em: < http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7092_3582_ID.pdf>. Acesso em: 17 de jul. de 2022.

OLIVEIRA, C. C. Geometria sona como proposta pedagógica para o ensino de matemática, 2015. 71f.: il. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2015.

A ESCOLA E OS PROCESSOS DE VIOLÊNCIA E INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Angelica de Almeida Pereira¹, Flávio Corsini Iório²

RESUMO

O estudo parte da preocupação social da violência sofrida por crianças e adolescentes, e do papel da escola como instituição que promove a educação por meio de processos inclusivos no contexto escolar. A interface entre a violência na escola e processos inclusivos estão conectados às situações de violências na escola, e depois com a visão de que maneira as situações de violência vivenciadas pelos alunos repercutem nos processos inclusivos na escola. É na infância que são construídos os saberes, na formação do sujeito na sociedade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem tipo qualitativa com o objetivo compreender as situações de violência presentes no contexto escolar junto aos processos inclusivos, tendo a análise de conteúdo como técnica. Dentre os resultados a necessidade de uma análise do mundo social, no qual se constrói o processo de inclusão. Sendo esse processo fundamental para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

Palavras-chave: escola, violência, processos inclusivos.

INTRODUÇÃO

A necessidade de abordar o tema surgiu no decorrer das orientações e leituras apresentadas nas disciplinas do mestrado em educação do PPGE – UFRR, associada à experiência como professora de Educação Física iniciada na Rede Municipal de Boa Vista no ano de 2008, mas sem incentivo para pesquisa, e se efetivou somente quando aprovada no concurso público para o cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), em 2016, para a área de Educação Física do Colégio de Aplicação-CAp da Universidade Federal de Roraima, e após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE.

O levantamento realizado da bibliografia existente sobre a temática, mostra que as pesquisas na área da Educação, sobre violência e processos inclusivos, têm sua recorrência e assim elegendo duas categorias para essa pesquisa, fazendo-se necessária a correlação entre os termos violência e os processos inclusivos no contexto escolar. A interface entre a violência

¹ Mestre em Educação pela o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/ UFRR)

² Professor Doutor, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/ UFRR)

na escola e processos inclusivos estão conectadas primeiramente por meio das situações de violências vivenciadas (encontradas no contexto escolar) e os processos inclusivos realizados (de que maneira está inserido ou o que faz em sua prática).

A proposta de investigação teve como objetivo compreender as situações de violência presentes no contexto escolar junto aos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de escola pública. Nesse sentido, foi proposto como questionamento a repercussão da violência nos processos inclusivos de alunos no Ensino Fundamental Anos Finais de escola pública. Delimitou-se dessa maneira a temática, sinalizando como uma pesquisa bibliográfica que visa a partir das produções científicas refletir sobre essas duas categorias: violência e inclusão.

Para o tratamento dos resultados da pesquisa, foram pré-estabelecidas as categorias de análise violência no espaço escolar e processos inclusivos com aspectos do cotidiano escolar, e assim organização dos textos analíticos e suas descrições na construção das inferências no contexto das situações e processos inclusivos no ambiente escolar.

A IDEIA DE VIOLÊNCIA

As categorias que permeiam essa pesquisa bibliográfica são a ideia de violência; e os processos inclusivos. As duas categorias são mediadas segundo a sua ocorrência no espaço escolar e a visão que os discentes têm sobre as mesmas, e o que se verifica a partir das bibliografias citadas.

Na concepção de Alberton (2005), a lei, por si só, não é capaz de promover uma radical mudança substancial, considerando que todos são partes responsáveis pela inclusão e acolhimento dessas crianças e adolescentes, vítimas da violência, mostrando a necessidade de se ter pessoas que os proteja e os respeite como sujeitos de direitos. Na pesquisa em tela, a inclusão assume um sentido amplo de garantia da cidadania e de repercussão geral, não ficando restrita a uma determinada problemática ou a determinado conjunto de sujeitos.

De modo mais abrangente, o conceito de violência pode ser entendido como uma manifestação social comportamental em desacordo com as normas sociais e culturais de convivência, sendo esse expressado por meio de suposto exercício de poder (dominação), como abordou Foucault (1975) e também Safiotti (2004), quando se trata, por exemplo, das questões de gênero. Portanto, como um fenômeno que transversaliza as relações humanas e suas diferentes culturas desde os primórdios das civilizações.

Na pesquisa de Alberton (2005), os poucos registros históricos encontrados sobre a infância mostram que a sociedade, ou seja, os adultos, tratavam mal as crianças e os adolescentes, não apresentando um conceito definido sobre a infância, que iniciou sua história no Brasil na sociedade colonial, com a vinda da Família Real nas expedições, por meio de relatos de muitos maus-tratos e violência sexual, considerados normais para a época, apresentando também um índice bastante elevado de mortalidade.

A violência doméstica física é caracterizada por agressões físicas que machucam e deixam lesões nas crianças e nos adolescentes, na qual há muito tempo a sociedade não dava a importância, muitos chegavam a óbitos e deixando sequelas nos que sobreviviam. Hoje, o assunto é visto com outros olhos no mundo, os estudos iniciados com os médicos que atendiam a essas crianças, continuados, atualmente, com sociólogos, psicólogos e pedagogos buscam um meio de prevenção. A violência sexual por sua vez é um ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente menor de 18 anos, tendo por finalidade sua estimulação sexual ou utilizá-la para obter a própria estimulação sexual ou de outrem. Nesse contexto de violação a pedofilia é uma disfunção sexual na qual o indivíduo só sente prazer se relacionando com crianças e adolescentes (ALBERTON, 2005).

A violência psicológica está relacionada a humilhar, menosprezar moralmente, fazendo com que a autoestima de uma criança ou adolescente seja abalada, ameaçando e colocando medo, e pode se manifestar isoladamente, mas esse tipo de violência também se manifesta em todas as outras. A negligência, contudo, é a omissão de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente, tais como alimentação, vestuário, saúde, educação e higiene para prevenir riscos e danos. Por fim, a violência fatal, conceituada por ser aquela que resulta em óbito e é sempre decorrente de uma ação maldosa praticada contra crianças e adolescentes (ALBERTON, 2005).

Chauí (2003) considera o conceito de violência segundo a ideia de força, da propagação de um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra a alguém e se caracteriza, ainda, em função de relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A autora enfatiza que a violência é uma prática que se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de liberdade, como se fossem coisas, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.

Nesse sentido, amplo do conceito de violência apresentado por Chauí (2003), que não resume à violência física e à necessidade de ferir o corpo do outro para configurar como uma

ação violenta, as autoras Manzini e Branco (2017) discutem o bullying partindo do modelo de sociedade que estamos vivendo. O que antes era considerado relações sociais normalizadas passaram a ser consideradas relações violentas, nas quais a criança está sendo ensinada de maneira incoerente e de uma prática ofensiva continuada em relação ao outro, ou seja, achar que é normal agredir e ser agredida para aprender a se defender passando a ser considerado um movimento que não pode ser tolerado.

Na concepção de Manzini e Branco (2017), o bullying é um comportamento agressivo que depende da relação do autor da agressão com seus familiares e em muitos outros contextos da sociedade, ou seja, esse sujeito também sofre agressões pelos pais, irmãos mais velhos, ou na escola e na comunidade, e isso leva a repetir com os outros muito do que vive, sem ter compaixão e nem consciência do que está fazendo. Os agressores que praticam esse tipo de comportamento apresentam um padrão de relacionamento antissocial e distúrbio de conduta, que muitas vezes estão associados às suas vivências familiares, ciclos de “amigos”, na participação em ambientes coletivos e que marcam a sua personalidade. (MANZINI; BRANCO, 2017).

Outra concepção da prática do bullying é a motivação atrelada ao poder e ao preconceito:

A motivação das agressões típicas do bullying devem ser interpretadas como múltiplas, envolvendo desejo de atenção, desejo por controle e poder, preconceito, inveja proteção da própria imagem, medo, egocentrismo, falta de sensibilidade, vingança, práticas familiares hostis, falta de orientação, baixa autoestima, permissividade[...]. (MANZINI; BRANCO, 2017, p. 34).

Os elementos enunciados sobre a questão da violência apontam sua complexidade e o modo como essa questão tem repercutido na escola. Nesse sentido, compreender a sua ocorrência auxilia no processo de sua identificação, o seu modo operante e os mecanismos que os sujeitos escolares precisam utilizar para prevenir, minimizar e/ou eliminar a violência no espaço escolar.

A IDEIA DE INCLUSÃO

Partindo da violência e das considerações de Veiga Neto (2008) sobre as ações de inclusão não serem por si só boas ou corretas, assim como as políticas de inclusão não serem sempre boas ou necessárias, e articulando também no âmbito da escola as ações inclusivas dos sujeitos que sofrem de alguma forma a violência. De modo que é necessário a partir dos estudos

de Veiga Neto ver o que se produz tanto nas relações entre si, como nas relações com o mundo, para que seja por meio dessa junção examinada as condições a partir das quais foram constituídas socialmente e historicamente.

Ao se falar ou analisar algo, a princípio não pode ter como base o juízo de valor, evitando buscar soluções antes de pôr em primeiro lugar e em suspenso os problemas, para não correr o risco de não pensar de outra maneira, enxergando as alternativas plausíveis, ou se afetando por avaliações morais e/ou ideológicas. Veiga Neto (2008) considera que a problematização da inclusão dos sujeitos ocorre por meio de situações de violações a que esses são submetidos. Sendo que esse problema de pesquisa tem sua vinculação no âmbito da sociedade, da educação escolar e sobre as outras formas de relações com o mundo.

O autor aponta a ambivalência da inclusão, que de alguma forma também gera a exclusão, principalmente, no contexto escolar, servindo a muitos com interesses divergentes entre si, perturbando o pensamento moderno em que se busca segurança e estabilidade. Dessa forma, é necessária uma análise do mundo social no qual se constrói o processo de inclusão, por meio das políticas que se propõe à sua promoção. E a compreensão desse conceito é permeada em função dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Para Veiga Neto (2008), a necessidade de incluir pode gerar um imperativo natural, visto a inclusão como imperativo social, na qual se oferecem diferentes maneiras e métodos para que isso ocorra. O marco que gera o resgate da discussão da inclusão é por consequência das situações antagônicas vivenciadas, geradoras da exclusão social por obra de certos arranjos sociais e econômicos. Esse resgate é em função das discussões contemporâneas sobre cidadania e a defesa da promoção da dignidade humana como necessários e importantes para a coletividade e que tem demandado a construção e experimentação de novas propostas de arranjos sociais.

No caso de crianças e adolescentes o aumento da violência praticada contra esses sujeitos e sua repercussão no ambiente escolar tem se tornado uma preocupação e um desafio a ser refletido e enfrentado. O estabelecimento de novos paradigmas relacionados ao tratamento desse público no cenário nacional é marcado a partir de normativas que sustentam essa perspectiva, como é o caso dos princípios sociojurídicos da prioridade absoluta e da condição de sujeito de direitos a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo processo de conscientização para o comprometimento da cultura da paz (ALBERTON, 2005).

A VIOLÊNCIA E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Com base na tese de Archangelo (2018) compreende - se a interface entre a violência na escola e processos inclusivos, pode-se perceber a preocupação com a temática da violência na escola e a necessidade de uma mediação das ações no contexto escolar através do ensino:

[...] as reflexões anteriores demonstram a importância e a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema que a cada dia está mais em evidência em nosso país que se trata da violência escolar surgida a partir das relações de convivência na escola e como esse profissional, o Professor Mediador, está contribuindo com a diminuição dessa violência e das microviolências [...]. (ARCHANGELO, 2018, p. 21)

Evidencia-se nesse contexto que a escola é considerada como responsável pela formação da dimensão humana e das relações estabelecidas e que o compromisso não se restringe ao contexto escolar. São reveladas situações de interações com a sociedade. A dimensão humana é o foco para a realização desse processo de formação do aluno. Ainda que os envolvidos no contexto da escola nem sempre estão preparados para tal tarefa, sentindo-se inseguros, principalmente, quando há ocorrências de violência que permeiam e marcam as relações no espaço escolar (ARCHANGELO, 2018).

E devido ao compromisso social da escola pautada na perspectiva da proteção à criança e ao adolescente e pela garantia aos direitos humanos, o autor destaca a necessidade de atuação no espaço escolar de uma equipe multiprofissional e de trabalho interdisciplinar, pois, a atuação do professor e da equipe técnica, restrita somente à atuação da coordenação pedagógica não é considerada suficiente para promover as medidas de prevenção e protetivas em casos de violência e microviolências. (ARCHANGELO, 2018).

O estudo de Archangelo (2018) também reflete sobre a importância de categorizar os problemas do cotidiano escolar relacionados às situações de violência. Assim como, o destaque para o papel da escola na sua organização enquanto espaço de direito à vida democrática e ao exercício da cidadania, por meio das intervenções sistematizadas de prevenção e ação a partir da identificação e o tratamento das situações de conflitos.

No caso dos processos inclusivos, os estudos apontam que, para o seu estabelecimento as ações vão muito além do espaço físico estrutural para receber o aluno e as modificações arquitetônicas (rampas, sinalizações, calçadas e banheiros adaptados), deve-se incluir, também, no conjunto dessas intervenções, a promoção de relações que promovam a inclusão dos discentes e o respeito às diferenças (classe, gênero, etnias, orientações sexuais). A qualidade e o acesso, no caso da educação, devem primar por essas trocas de conhecimento oriundas das relações no espaço escolar (PAULON; LUCCA FREITAS; PINHO, 2005).

Nesse cenário, a escola é considerada uma entidade da rede de proteção a crianças e adolescentes, vítimas de situações de violência, essencial para auxiliar a inserção e o acesso inclusivo com a finalidade de prevenir, interromper e/ou minimizar os efeitos do tempo e das etapas perdidas no período de ocorrência das violências (ALBERTON, 2005).

O estudo de Santana (2013) buscou aplicar a mediação no ambiente escolar pela vertente estratégica da promoção da boa convivência, da organização para gestão dos conflitos escolares por meio do exercício da cidadania entre crianças e adolescentes, de maneira a abranger outras pessoas que faziam parte das interações no contexto escolar. O autor, ao identificar as situações de conflito no ambiente escolar, aponta que a superação dessas situações pode ocorrer à medida em que se estabelece entre os sujeitos práticas de acolhimento, que garantam aos sujeitos um sentimento de confiança, ressaltando ainda que essa prática é uma proposição inclusiva.

Desse modo, o foco principal é a valorização do ser humano para se pôr como participante (agente/sujeito) da sua história e das interações com todos os sujeitos do contexto escolar e sua articulação com os membros externos à comunidade escolar. E com base nos achados sobre o comportamento dos alunos e sobre a percepção ao comportamento dos outros, revelando correlação entre a violência e a percepção do clima de confiança, que envolve os alunos, e a mediação como possibilidade de minimização dos aspectos negativos na relação entre os sujeitos da pesquisa no contexto escolar (SANTANA, 2013).

No estudo de Santana (2013) a mediação acontece de forma interdisciplinar pela perspectiva social, envolvendo pessoas de diversas áreas do conhecimento, a depender da necessidade do caso apresentado em apreço, considerando entre outros aspectos os emocionais, relacionais, negociais, legais, sociológicos.

A escola, como contexto cultural entre as suas práticas e valores, vem trabalhando na contemporaneidade o combate à prática do bullying e das ocorrências de outras violências através do currículo oculto (elementos que não são evidenciados nos conteúdos, mas em toda prática interna e externa vivenciada pelos discentes e que fazem parte da formação dos sujeitos), na qual a equipe multiprofissional já inclui no seu planejamento anual projetos educativos com o objetivo da prevenção e do combate, através do valor da voz e da participação dos alunos (MANZINI; BRANCO, 2017).

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Mariza Silveira. Violência da infância: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam. Porto Alegre, RS: AGE, 2005.

ARCHANGELO, R. M. R. Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

CHAUI, Marilena. Reflexões Sobre Violência-Ética, Política e Violência. In: CAMACHO, Thimoteo. Ensaio sobre a violência. Vitória: EDUPES, 2003.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1975.

MANZINI, R. G. P.; BRANCO, A. U. Bullying: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Mediação, 2017.

PAULON, S. M.; LUCCA FREITAS, L. B.; PINHO G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEE, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, J. P. de. A Mediação de Conflitos e Seus Reflexos na Inclusão Escolar de Crianças e Adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

VEIGA NETO, A. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Ogrs.). A educação e a inclusão na contemporaneidade – Boa Vista: Editora UFRR, p. 11 – 28, 2008.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COM TEA

Angélica de Barros Silva Oliveira¹, Cristhiane Sampaio Aragão Fontenele²

RESUMO

Falar de Educação Especial e Inclusiva, requer fazer uma viagem nas leis que constituem os direitos garantidos para potencializar as políticas destinadas a execução de ações para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência, transtornos, síndromes. Neste trabalho trazemos um relato de experiência de uma professora de apoio para crianças do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, professor de apoio, TEA.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva surgiu com muitas lutas, e no Brasil, foi estabelecida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base Nº 9394/96, e somente começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994). Essas leis visam a melhor qualidade de ensino e acolhimento de alunos com deficiência, que careçam de uma maior atenção e adaptação no âmbito escolar proporcionando aos mesmos segurança, respeito e garantia de acesso permanente em suas atividades cotidianas, algo que era extremamente inacessível antes da aprovação das referidas leis.

No Brasil, um dos principais desafios que a Educação Especial Inclusiva encontra é a dicotomia existente entre o que confere as leis e a realidade dentro da escola, para implementar a inclusão. E isso acontece porque não possuímos uma educação com metodologias e estrutura para atender este público.

¹ Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF)

² Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco (FEMAF)

As leis foram sancionadas, porém percebemos que muitos ajustes relevante para a sumarização delas não foram realizadas, tais como formações adequadas para os profissionais, instituições escolares adaptadas para atender “todas as crianças”, o planejamento de aulas por exemplo ainda é escasso, e com o entendimento de que o planejamento deve ser feito de forma inclusiva, na prática o que acontece é a exclusão desse planejamento, a estrutura ainda é precária para atender à todos os alunos e em especial os quem possuem algum tipo de deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Segundo Ferreira (2006, p.40) “uma escola inclusiva é uma escola comum, que atende todos os tipos de alunos independente das suas diferenças”, nela são criadas metodologias e estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilo de aprendizagem de cada aluno.

O procedimento educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Assim sendo, efetivas ações devem acontecer para garantir o acesso, o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: professora de apoio, na sala regular

Meu primeiro contato com a Educação Especial e Inclusiva foi em 2020, quando iniciei minha trajetória na educação básica. Cheguei em uma escola da rede pública municipal e meus alunos estavam no 1º ano do ciclo de alfabetização, me deparei com uma sala bastante agitadas e com 3 alunos que estavam dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o total de alunos era de 31 crianças, e a professora regular se encontrava em uma situação crítica, sem apoio e com a responsabilidade de alfabetizar todas aquelas crianças.

Sabia que teria um trabalho difícil, mas, com muita vontade de proporcionar meios para a aquisição do conhecimento para meus alunos. Entendia que aquelas crianças estavam ali dentro dos seus direitos e que a minha ação docente não poderia focar nas barreiras que a deficiência delas traziam, assim a Constituição Federal de 88 em seu Artigo 205 pontua que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Entretanto, precisaria buscar recursos para que aqueles alunos específicos fossem alfabetizados, visando o seu pleno desenvolvimento, pois os mesmos estavam incluídos na sala

de aula sem nenhum apoio, isso dificultava a aprendizagem, interação e até mesmo a relação com os outros colegas, atrasando de forma significativa o desenvolvimento de suas habilidades.

Portanto, depois da avaliação diagnóstica que eu mesma fiz com essas crianças, iniciei um trabalho de pesquisa de materiais adaptados para alunos com TEA e suas especificidades. Meu desejo era prepará-los para o dia-a-dia dentro e fora da escola, porém, nos veio uma triste notícia, as escolas iriam parar as aulas por causa das enchentes que assolam nossa cidade todos os anos. Porém eu como muita vontade de contribuir, usei todos os recursos tecnológicos possíveis, para que as aulas remotas fossem eficazes, foi um grande desafio, pois “o papel do profissional de apoio [...] é no auxílio da realização das atividades propostas, na confecção ou adaptação de material pedagógico, e também na promoção do atendimento nas atividades” (TENÓRIO, 2019, p.4). Em seguida fomos surpreendidos por casos confirmados da COVID-19 em nosso município, e a esperança que tínhamos de retornar as aulas presenciais acabaram, para o ano de 2020.

Todavia, foi um ano de muito aprendizado tanto para mim como professora de apoio na Educação Especial, como para a família daqueles alunos, o cenário foi propício para que eu mostrasse meu trabalho também para as famílias, que o foi de extrema importância naquele momento, onde as mesmas presenciaram as dificuldades de concentração e aprendizagem algumas crianças autistas possuem, aquele cenário gerou laços de confiança, respeito e parceria entre escola e família e todos assumiram suas responsabilidades e o desenvolvimento daquelas crianças superou todas as expectativas.

Lembro-me de ligar meu computador para mais um dia de aula pois estas estavam na modalidade remotas, foi uma aula bem produtiva, a mãe da criança estava de prontidão esperando aquele momento, recursos prontos, iniciamos, o estudante gostava de me ver pela tela do celular e era bem divertido para ele aquelas aulas, explicação da aula, interação, atividade realizada, prontinho tudo feito mas, ele queria finalizar aquele momento tomando banho na caixa d'água que a mãe usava no quintal da casa e detalhe, ele queria que eu participasse daquela programação, com roupa e tudo a criança entrou na caixa d'água e a mãe filmando com um aparelho celular para que seu filho me mostrasse suas habilidades de mergulho.

Foi uma das melhores aulas que já realizei com uma criança com TEA, percebi que era o que ele sabia fazer, e que era importante para ele a minha participação - embora que online -, que sua realidade de vida era válida e as palavras da mãe foram marcantes para a minha vida enquanto profissional da educação: “Professora ele nunca vai esquecer dessa aula”.

Segundo Piaget (2007, p. 50) “toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Assim, aquela família estava provando de um direito na prática, não ficando apenas no papel, a melhor educação para uma criança independente da deficiência, síndrome ou transtorno é a educação humanizada, empática e com equidade.

Finalizamos aquele ano com a certeza de que um professor de apoio na Educação Especial e Inclusiva é um profissional necessário para que a teoria possa sair do papel e acontecer de fato. E que a inclusão é uma ferramenta poderosa para a educação básica de qualidade, aquelas crianças foram incluídas de forma leve, criativa e divertida, rompendo as barreiras da exclusão. Segundo Freire (2008) afirma que a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional.

O ano de 2022 iniciou e eu continuo trabalhando na mesma escola, com novos alunos, contudo, o desafio só crescer a cada ano que passa. A realidade agora é de uma sala regular com 31 alunos, juntos todos os dias, sendo 5 crianças com TEA, nos níveis leve e moderado. Me deparo com muitos questionamentos: Vou conseguir atender todas essas crianças de forma proveitosa? E a inclusão vai acontecer de fato? Essas crianças serão alfabetizadas como deveriam? Pois a quantidade de alunos que eu iria atender esse ano ultrapassou a quantidade estabelecida por lei.

A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) determina o máximo de três alunos com deficiência a serem atendidos pelo profissional de apoio escolar. O projeto estabelece que nas salas de aula do Ensino Fundamental que tenham apenas um aluno com necessidades especiais, o limite de matriculados seja de 20 alunos.

Entretanto, com o coração angustiado e a insegurança de não dá conta da realidade que me esperava, comecei com a semana diagnóstica, avaliando comportamento, aprendizagem, tentando descobrir o hiperfoco de cada um, para que eu pudesse articular as aulas. Pensei que se descobrisse o hiperfoco deles isso iria me ajudar muito, já que o hiperfoco pode ser definido como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa e é bastante frequente em pessoas com TEA, sendo um padrão de comportamento restrito e repetitivo.

Porém, não foi bem assim que aconteceu, pois pela sobrecarga de quantidade de alunos, isso se tornou bem complexo, mesmo com o diagnóstico do hiperfoco, em uma sala de

aula superlotada, tudo é motivo de agitação, gerando assim a falta de concentração, irritabilidade, entre outros comportamentos contrário ao esperado para que essas crianças possam ser alfabetizadas e incluídas de fato.

Os pais também esperam um resultado satisfatório já que seu filho agora está no 2º ano do Ensino Fundamental, por mais que ele saiba das limitações da criança, ele exige da escola e da professora de apoio um retorno significativo, o pai quer que a criança saia alfabetizado, independentes de qualquer coisa, e quando isso não acontece, ele logo encontra um culpado e muitas vezes não compreende a realidade da sala e também não assume o seu dever com família, para garanti a essa criança um avanço no seu desenvolvimento, a qual Fontenele (2019, p. 9) pontua que “cabe ao professor e a família criar um ambiente favorável para a aprendizagem, potencializando a condição de a criança se desenvolver”.

Todavia, seguir usando algumas estratégias de alfabetização para crianças com TEA, já que as mesmas veem o mundo de forma diferente, para facilitar a compreensão de minha fala utilizo o método fônico e trago o aspecto visual para apresentar letras, números, palavras, objetos entre outros, e assim consigo ter resultado positivos no desenvolvimento das habilidades.

Existem também outros métodos que tenho estudado e usado de forma gradativa são eles: O PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) é a prática responsável por auxiliar os alunos que não conseguem se expressar por meio da fala, ou que possuem a dicção limitada. O TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados com a Comunicação) tem como objetivo auxiliar o autista a ter mais autonomia, por meio das imagens. O Método Montessori tem o propósito de alfabetizar a criança autista por meio de materiais sensoriais, ou seja, estimulando-a a executar as atividades do dia a dia, como folhear um livro, escrever um texto ou, até mesmo, amarrar os sapatos e regar as plantas, dando mais autonomia ao educando. O método ABA (Análise do Comportamento Aplicada) consiste no ensino de habilidades que tornarão a criança com TEA mais independente e com maior facilidade de comunicação.

Apesar de todos os desafios, das cinco (5) crianças que estão comigo nessa jornada, três (3) já foram alfabetizada e conseguem acompanhar a turma de forma satisfatória, sendo que elas recebem a assistência da família e fazem acompanhamento com outros profissionais.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor de apoio na Educação Especial e Inclusiva é motivo de muita alegria, sinto que estou sempre me reinventando, sendo desafiada a ir além, meu olhar precisa estar sempre sensível as dificuldades, especificidades e, nunca pode nas debilidades, mas na capacidade que cada criança tem.

Eu carrego comigo a certeza de que todos conseguem aprender, e está no ciclo de alfabetização me faz acreditar ainda mais. A importância do professor de apoio na Educação Especial e Inclusiva é algo indiscutível, eu ousar dizer que sem esse profissional na sala regular essas crianças jamais seriam incluídas. A alfabetização seria algo fora de suas realidades. Esse professor é como uma ponte, onde a criança pode passar e ter acesso ao outro lado da margem.

Portanto, é um trabalho árduo, cheio de barreiras a serem vencidas, já avançamos um pouco no que diz respeito a Educação Especial e Inclusiva mas, sinto que essa luta está apenas começado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988.

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

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONTENELE, C.S.A. Reforço escolar como auxílio a prática interventiva no desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem. *Revista Brasileira de Assuntos Interdisciplinares – REBAI*. v.1, n.1, p. 1-18, JAN/SET, 2019. Disponível em: https://faesf.com.br/revista-interdisciplinar-faesf/index.php/Revista_Faesf/issue/view/7/88. Acesso em: 16 set 2022.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

LDB - Lei nº **9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves; SANTOS, Edivânia Ferreira dos; BRITO, Ada Mônica Santos; Souza, José Clécio Silva de. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. **Revista Educação Pública**, v. 19º, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 17 set 2022.

PRÁTICA LECTIVA BASEADA NOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui¹, Fernando Guia Jacinto²

RESUMO

O presente estudo reporta um estudo de caso com professores de um dos Liceus da escola secundária angolana, que emergiu de algumas perplexidades identificadas no exercício da prática lectiva dos professores que leccionam a disciplina de História, como resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, opção Ensino de História. Dentre os seus objectivos específicos buscou diagnosticar o estado actual das práticas lectivas, bem como experimentar uma aula-oficina com os professores daquela realidade. Servimo-nos de uma metodologia de natureza qualitativa articulada aos métodos empíricos e teóricos e os correspondentes instrumentos de recolha de dados. Para análise dos dados privilegiou-se o método da *grounded theory* associada á técnica de análise de conteúdos. Ficou clara a necessidade que apresentavam os professores dominarem os fundamentos da Educação Histórica, com vista à transformação das suas práticas lectivas de natureza clássica, para as mais dinâmicas e inovadoras.

Palavras-chave: Educação Histórica, Prática lectiva, aula-oficina.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda parte da dissertação desenvolvida em sede do Mestrado em Ciências da Educação desenvolvido durante os anos de 2019 a 2021. Este estudo de caso surgiu da necessidade de responder as várias inquietações constatadas nas práticas lectivas desenvolvidas pelos professores da disciplina de História da escola em foco. Na condição de coordenação de disciplina, temos constatado que ao longo das aulas de História observa-se um clima pouco favorável à aprendizagem significativa dos conhecimentos por parte dos alunos, provavelmente porque as metodologias usadas pelos professores nas suas práticas lectivas apresentarem características semelhantes á escola clássica, com a utilização de métodos expositivos baseados nos procedimentos informativos, tendo como técnica a exposição oral pelo professor permitindo assim diálogo e confrontos de ideia incipiente entre os pares.

Além das constatações supraditas, o diagnóstico efectuado conduziu-nos a constatação de que os professores apresentavam debilidades para desenvolverem a aprendizagem

¹ Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela)

² Secção de Inspecção da Direcção Municipal da Educação de Porto Amboim (SIDMEPA)

significativa dos conteúdos de História, por julgarem ser uma disciplina muito teórica e também as escolas não dispõem de condições favoráveis a uma abordagem de conteúdo históricos de forma mais interactiva, participativa e actuante (tais como sistema de vídeo-aula, biblioteca, salas de aulas com espaços suficientes para orientar e gerir a aprendizagem dos alunos, discos ou cassetes gravados com conteúdos históricos, computadores, retro-projectores, etc.), não ocorre visitas de estudos á locais históricos, não se vislumbra uma relação entre a teoria e a prática dos conteúdos que se leccionam na escola, factores que afectam negativamente a actividade docente nesta instituição de ensino. Além das informações acima obtidas através do diagnóstico efectuado, os professores da disciplina de História no Liceu em estudo afirmaram nunca terem ouvido falar da metodologia de aula-oficina como aula desenvolvedora do processo de ensino-aprendizagem que são conformadas por metodologias activas.

Assim, na busca de alternativas para se reverter às insuficiências observadas impeditivas para o sucesso das práticas lectivas da disciplina de História dos professores em referência, tornando-as actuante e significativa, levantamos o seguinte problema de investigação: As inquietações acima evocadas levaram-nos a formular o seguinte problema científico: como a prática lectiva baseada nos fundamentos da Educação Histórica pode contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História? Os objectivos gerais buscaram conhecer a Educação Histórica como estratégia inovadora para o sucesso das práticas lectivas da disciplina de História. Já os especificios, foram determinados com vista a diagnosticar o estado actual das práticas lectivas dos professores suprarreferenciados, entre outros.

2. O desenvolvimento da Educação Histórica

Os primeiros estudos sobre a Educação Histórica remontam ao século XX, tendo principiado nos países nórdicos, tal como afirmou Barca (2001, p. 16), “*os primeiros estudos concernentes à Educação Histórica começam por volta dos anos 1970 no Reino Unido, uma linha de investigação cuja preocupação se prendeu, inicialmente, em questionar como ensinar História?*”.

Na década de sessenta, a aprendizagem dos alunos nas disciplinas em geral sofria o impacto da teoria desenvolvimentista de Piaget, pois segundo este investigador, o

desenvolvimento cognitivo compreendia um conjunto de estádios principais, sequências e invariáveis dos indivíduos.

Os trabalhos de Peel e Hallam realizados segundo princípios daquela teoria, tendiam a confirmar que as ideias históricas só seriam atingidas na idade mental de cerca de 16 anos, reforçando a aceção de que a compreensão da História não seria possível nos primeiros anos de escolaridade, enquanto, os estudos piagetianos que atendiam a padrões gerais de pensamento, se baseavam no pressuposto de que a História requer um pensamento lógico-dedutivo tal como as “ciências exactas”, fazia restringir a presença da História nos currículos (Carvalho, 2010).

A esta situação opôs-se um grupo de investigadores ingleses, contestando tal situação e inaugurando uma nova linha de investigação em cognição histórica segundo a qual se investiga as ideias dos alunos com base na lógica do saber histórico, com os seus conceitos e metodologias específicas.

Este novo modelo de investigação desenvolveu assim uma identidade própria, com traços característicos específicos, questionando quer a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget quer o modo como a lógica do saber histórico deveria orientar seu ensino. Carvalho (2010) aponta investigadores como Peter Lee, Tony Gard e Alaric Dickinson que desenvolveram estudos a partir de 1978 que ordenaram a compreensão dos estudantes sobre conceitos históricos em níveis de progressão lógica.

Os resultados daquele estudo sugeriram que o equilíbrio (noção inspirada em Piaget) pode ser encontrado em diversos níveis conceptuais, detectando oscilações entre ideias características de níveis diferentes que apontavam para a existência de reversibilidade do pensamento. Começava a haver base empírica para contestar a tese piagetiana da invariância do desenvolvimento cognitivo. Por essa razão, embora existisse correlação estatística entre idade e nível de elaboração do pensamento, ou seja, alunos mais velhos tendem a pensar de modo mais sofisticado, têm sido detectadas ideias elaboradas (características do estádio operatório formal piagetiano) em alunos mais novos e vice-versa.

Solé (2004, p.100) referenciado por Cainelli (2007, p.59) descreveu que, “com os estudos sobre o ensino da História, principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos da América por volta de 1980, investigaram-se as possibilidades da construção do conhecimento em crianças”. Bruner, Vygotsky entre outros recolocaram a discussão da capacidade ou

incapacidade do estudo da História por crianças e adolescentes e os contextos mais propícios para que isso pudesse acontecer.

Segundo Cooper (2004, p. 59) crianças pequenas podem envolver-se activamente em processos de pesquisa histórica: “... ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram estes objectos”.

Vários estudos foram já realizados nesta linha investigativa por: Barca (2001), Barca (2004), Cooper (2004), Solé (2004), Melo (2004), Costa (2007), Pinto (2012), Lagarto (2016), Cainelli (2007), Ngungui (2015), entre outros.

Em Angola, poucos são os trabalhos desenvolvidos neste domínio. Conhecemos os trabalhos de pesquisa de Ngungui (2021) o qual refere que até à data do contacto com aquele estudo, cinco trabalhos tinham sido defendidos no âmbito da abordagem em Educação Histórica, realizados por estudantes em graduação da Licenciatura em História do ISCED–Benguela. Dos estudos referenciados apresentou os resultados de dois trabalhos. Actualmente conta-se com nove trabalhos desenvolvidos no âmbito do projecto da Educação Histórica, um deles é o que se apresenta neste estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ciências Da Educação, opção Ensino De História. Durante a pesquisa não identificamos estudos realizados neste âmbito que indique experiências de aulas-oficinas em contexto angolano.

3. A Pática lectiva do professor de História em contexto angolano (Cuanza-sul).

Por prática lectiva entende-se o sistema de acções desenvolvidas por professores e alunos ao longo da aula ou durante o tempo reservado a orientação da actividade cognoscitiva. Este momento é sublime e permite a troca de informação entre professor- aluno, aluno-aluno e professor-colectivo de alunos sobre um determinado assunto didacticamente preparado visando um objectivo criteriosamente formulado.

Alvarez (2012) sustenta que no panorama educacional, podemos entender a prática como uma *práxis* que implica discussão a volta de um conhecimento para se alcançar uma determinada habilidade, pois a prática refere-se ao saber fazer. Desse modo, temos a teoria educativa como conhecimento formal existente ou produzido a respeito da educação e a prática educativa como sendo a actividade de ensinar e educar que se desenvolve nos centros educativos. O processo de ensino aprendizagem da disciplina de História em Angola apresenta-se como uma linha de orientação profissionalizante que necessita de melhoria em todas as suas

vertentes, já que o ensino angolano apresenta ainda muitas insuficiências que carecem de melhorias significativas, pelo facto de maior parte dos professores que orientam as aulas de História fazerem-no de forma tradicional.

Nas suas práticas lectivas os professores da disciplina de História do Liceu em estudo apresentam as suas actividades lectivas da seguinte forma:

No primeiro momento encarregam-se da preparação da aula que é feita quinzenalmente e a seguir aplicam as suas aulas, geralmente de forma expositiva o professor faz explicação da aula dialogando com os alunos, formula questões a turma de forma colectiva ou individualizada. Orienta a leitura do manual ou do fascículo elaborado por si ou pelo colectivo de professores da disciplina, em alguns casos utiliza o mapa-mundo, africano ou de Angola de acordo com o conteúdo em abordagem, observa algumas figuras existente no manual, realiza debate sobre o conteúdo, permite algumas intervenções de poucos alunos devido a questão reduzida do tempo concebido para a aula em face da complexidade ou da carga horária do conteúdo a leccionar, e conclui a aula fazendo perguntas de controlo, que serve ao mesmo tempo de avaliação e finalmente orienta a tarefa para casa.

Os alunos raramente têm oportunidade de partilharem as suas opiniões com o professor ou entre colegas, pois, alega-se sempre insuficiência de tempo estipulado para a aula que é de quarenta e cinco minutos (45´) o que se acha pouco porque a disciplina de História requer muita reflexão e implica grandes debates.

As aulas são geralmente baseadas no modelo expositivo e nos procedimentos informativos pelo facto das escolas na sua grande maioria não disporem de condições de trabalho. Dessa forma, constatamos que grande parte dos professores apresentam as suas vivências pedagógicas voltadas ao uso quase exclusivo do livro didáctico, como ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos a assim, a aula-oficina como a mais adequada para dinamizar a prática lectiva dos professores e alunos tornando a aprendizagem mais interactiva e interessante, tal como fizeram referência pesquisadores como Lee, Barca, Cainelli, Costa, Ngungui, e outros já mencionados acima, e conforme sustenta a Lei de Base do Sistema Educativo angolano (LBSE 17/16 de 7 de Outubro) no seu artigo 4º, percebe-se uma tendência ao paradigma construtivista, porém dissonante com a prática lectiva situada.

4. Metodologia

Trata-se de estudos de natureza qualitativa, centrados na obtenção direta dos dados, visando a compreensão de que principais abordagens foram contempladas nos programas utilizados pelas diferentes escolas do ensino secundário, para compreender o que os participantes pensam e dizem nos contextos onde realizam as suas práticas, com a intenção de captar e perceber a realidade e as questões contextuais. Um investigador estranho ao contexto dificilmente obteria tais informações. Trata-se de estudos de natureza descritiva e essencialmente qualitativa, que se preocupam em entender em profundidade o fenómeno em análise, ou seja, compreender o pensamento histórico dos intervenientes na experiência de aula oficina.

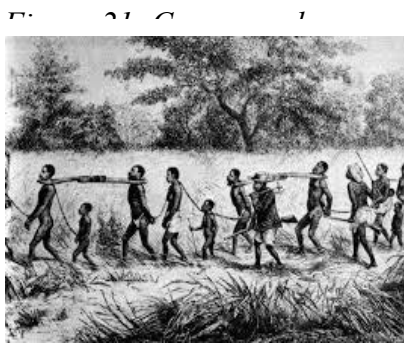
Foi privilegiada a interpretação dos dados através de uma análise indutiva inspirada no método da Grounded Theory Strauss & Corbin (2008) no sentido de uma concetualização que atenda ao contexto em estudo.

O estudo manteve como técnicas de recolha de dados, inquérito por entrevista, aplicado aos professores e aos alunos sobre a observação directa ou participante da experiência.

5. Procedimentos de implementação da aula-oficina

Para implementação da actividade aula-oficina com carácter construtivista, desenvolveu-se uma sequência de duas aulas, durante a investigação em terreno, desenvolveram-se dois estudos: um exploratório, outro piloto. Para este estudo apresentamos os resultados referentes ao estudo exploratório. Esta primeira experiência de aula-oficina, realizada com 20 alunos da 10ª Classe, seleccionados de quatro turmas pela sub-direcção da instituição, sendo cinco alunos em cada turma, e contou com a presença de quatro professores de História, sujeitos participantes da investigação. Esta experiência visou conduzir a compreensão dos professores de como implementar actividades lectivas no modelo de aula-oficina, através de um tema constante no programa da 10ª Classe, unidade 3: África na era do tráfico de escravo, com o subtema 3. 2- A génese do tráfico de escravos e suas rotas.

As aulas decorreram em diferentes momentos, tendo-se contemplado actividades multiperspectivadas com suporte ao cruzamento de fontes. As Figura 1e 3 revelam as fontes exploradas durante a experiência de aula-oficina.



Fonte: Manual de História da 10ª Classe.

Figura 20: Escravos no norão de um



Fonte: Manual de História da 10ª classe

6. Discussão dos resultados

Para este capítulo, servimo-nos dos dados colhidos após o ensaio de aula-oficina, colhemos parte das opiniões dos professores sobre a experiência, com suporte ao inquérito por entrevista, como instrumento de recolha de dados. Para o efeito, atribuímos nomes fictícios aos sujeitos, não apenas por uma questão ética, mas por tratar-se de uma forma de “apostar numa maneira de pesquisar que tenha o sujeito como parte significativa na mesma”. Não se trata de pesquisar “qualquer pessoa”, sem marca e sem história, mas de acreditar que os sujeitos têm importância fundamental na construção do conhecimento segundo Monteiro, Raimundo e Martins (2019) ao mobilizar as ideias de [Despret \(2010\)](#).

A seguir as respostas obtidas dos sujeitos participantes a investigação:

Quanto a questão 1. **Já ouviu falar em Educação Histórica e do modelo de aula-oficina?** Questionados os quatro sujeitos participantes na investigação observou-se que os professores nunca tinham ouvido falar em Educação Histórica e tão pouco da metodologia da aula-oficina, tal como fazem referências as suas opiniões “todos afirmaram por unanimidade que nunca ouviram falar como se pode ler nos textos constantes na tabela 1 referentes aos professores Afonso, Alfredo, Jamba e Nelson. A primeira vez que ocorreu foi com a ministração do seminário orientado pelo investigador deste trabalho”.

Relativamente a questão 2. **Se sim, diga o que percebeu sobre a Educação Histórica e sobre o modelo de aula-oficina?** As opiniões dos inquiridos revelaram o seguinte: O professor Afonso considera a Educação Histórica como uma linha de investigação que visa fomentar mudanças das práticas em sala de aula baseada em teorias construtivistas cujo conhecimento gira em torno dos intervenientes (professores - alunos). O professor Jamba

afirmou que a aula-oficina é um modelo muito prático que pode ser utilizado pelos professores pelo facto do mesmo orientar os alunos a tomarem decisões por si próprios, apresentarem opiniões e partilharem experiências. Igualmente o professor Nelson afirmou que embora o modelo de aula-oficina esteja numa fase de experimentação, pode ser um modelo assertivo para elevar a qualidade das práticas lectivas dos professores de História, por ser um modelo cooperativo, dinâmico e aberto a intervenção dos alunos ao longo da actividade docente, enquanto que o professor Alfredo não teve opinião sobre a questão. Destas opiniões podemos aferir que os professores perceberam os conceitos de Educação Histórica e sobre o modelo de aula-oficina, pois como referiram visa fomentar mudanças nas práticas lectivas dos professores e orientar as aprendizagens dos alunos conhecendo a progressão lógica das ideias históricas dos mesmos.

7. Considerações finais

A abordagem em torno da Educação Histórica e o ensaio do modelo de aula-oficina conduziram ao despertar dos intervenientes na experiência de que é possível nos auxiliarmos deste domínio, como estratégia inovadora para o sucesso da prática lectiva do professor de História. Entende-se esta abordagem como um fundamento metodológico de grande implicância para se reverter à prática lectiva do professor de História, por oferecer oportunidade para que o actor-chave mude a sua actuação em sala de aula, abandonando assim as práticas de ensino tradicional para um modelo de ensino mais humanista, considerando sempre o aluno como sujeito activo da sua própria aprendizagem.

Em suma, os intervenientes no ensaio, compreenderam a essência da Educação Histórica e da metodologia da aula-oficina na visão construtivista do ensino da História, e revelaram tratar-se de um modelo que oferece aos alunos liberdade de pensamento, discussão das ideias e construção de narrativas independentes, desligados da autonomia dos manuais de apoio e do papel do professor.

8.REFERÊNCIAS

Álvarez, C. La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. In: ^{Educativo} Siglo XXI, Murcia, v. 30, n. 2, pp. 383-402, 2012.

Barca, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: Perspectivas em educação histórica. Braga, **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001. 29-44.

Cainelli, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental, in: **Educar em revista**, Curitiba, V.22, nº Especial, Novembro, 2005.

Carvalho, M, M, M. **A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: Um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade básica**. (Tese de mestrado em educação no Instituto de Educação). Universidade do Minho, Braga, 2010.

Cooper, H. O pensamento histórico das crianças. In: Para uma educação histórica de qualidade. Portugal (Braga). **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004. 55-76.

Ngungui, A. Educação Histórica: perspetivas de aprendizagem da História dos alunos de algumas escolas secundárias de Benguela/Angola. In: Luís Alberto Marques Alves; Marília Gago; Mariana Lagarto; (org.). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021, 223-230.

Monteiro, A. C., Raimundo, M.P., Martins, B. A questão do sigilo em pesquisa e a construção dos nomes fictícios. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**. Universidad de la República. núm. 2, vol. 9, 157-172, Setembro, 2019.

Strauss, A. & Corbin, J. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA REFLEXÃO E APRENDIZAGEM DOCENTE: A ESCRITA DE CARTAS PEDAGÓGICAS

Angelina Gottardi¹, Ana Cristina da Silva Rodrigues²

RESUMO

O presente estudo é um recorte dos resultados da pesquisa realizada para o trabalho de dissertação intitulada: “Formação continuada de professores e a Educação Popular: diálogos possíveis a partir de Cartas Pedagógicas Freireanas”, no qual visou reconhecer e analisar a contribuição das Cartas Pedagógicas Freireanas na formação continuada de professores dos anos iniciais no município de Bagé/RS e suas relações com Educação Popular. Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida através da metodologia de pesquisa-ação, que permitiu aproximar a pesquisadora dos participantes do estudo, sendo utilizado como ferramenta de coleta de dados e aprendizagem docente, as Cartas Pedagógicas Freireanas, para produção de conhecimentos junto aos sujeitos investigados. Como resultados da pesquisa, podemos constatar e reconhecer o impacto dessa modalidade de escrita para a reflexão docente em processo de formação continuada, onde os professores foram capazes de se perceber como protagonistas e autores de sua trajetória, resgatando sua identidade e responsabilidade profissional.

Palavras-chave: formação, professores, cartas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visou apresentar a importância das Cartas Pedagógicas no processo de formação continuada de professores dos anos iniciais, tendo como objetivo discutir a partir de referenciais teóricos-metodológicos, a contribuição dessa modalidade de escrita como um exercício da práxis (ação-reflexão-ação) docente. Partindo do pressuposto de Paulo Freire, de que a formação de professores deve ser um processo permanente de reflexão crítica sobre sua prática, podemos destacar que a apropriação da concepção da reflexão docente e pedagógica não se constitui de imediato na formação inicial, mas sim, durante o dia a dia de seu trabalho, sendo construída no exercício de suas ações pedagógicas no contexto escolar no qual está inserido. Do ponto de vista pedagógico freireano, é na aceitação do saber que somos seres inacabados que se consiste o movimento de formação permanente não somente diante os processos de ensino-aprendizagem, mas da educação em sua totalidade, onde como educadores precisamos sempre nos indagar: para quê? e para quem? ensinamos, pois “Não há um

¹ Discente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé / RS – Brasil

² Docente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé / RS – Brasil

trabalhador de ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independente de se é, ou não, consciente disso.” (FREIRE, 2001, p. 49), de modo que, o nosso fazer docente promova aprendizagens e construam significados entre o teórico e o concreto. Sendo assim, incentivar os professores a refletirem suas práticas pedagógicas dentro de seu ambiente de trabalho, não é uma ideia nova, porém a utilização das Cartas Pedagógicas Freireanas, aparecem como uma forma de inovação pedagógica para que esse processo se torne uma reflexão pessoal e profissional fundamentada, de maneira mais leve e flexível, porém, sem perder a rigorosidade científica.

METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS)

A presente investigação deu-se através de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, pelo fato de ser um método comumente utilizado em projetos de pesquisa educacional, provocando um movimento de aprendizagem, onde o pesquisador produz conhecimento junto e não sobre os participantes da pesquisa, conforme salienta Thiollent (2001):

Na pesquisa-ação uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isso pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação, organização ou outras. O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida tem maior relevância na pesquisa educacional, mas é também válido nos outros casos. (THIOLLENT, 2001, p. 75)

Esse estudo em questão foi realizado durante a pesquisa do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Unipampa / Bagé, no contexto da própria universidade através de um curso de extensão “Cartas Pedagógicas na prática docente” aberto aos profissionais da educação de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino e uma escola da rede municipal de Bagé/RS, mediante a uma formação continuada, ambos propostos pela pesquisadora. Como ferramenta inicial de pesquisa, foi elaborado um percurso “Diálogo Formativo” com ações voltadas para a reflexão docente, que foram desenvolvidas e aplicadas fazendo uso da escrita, leitura e interpretação de Cartas Pedagógicas Freireanas durante o processo de formação com as professoras participantes da pesquisa. Todas

as educadoras participaram de forma individual e coletiva dessas atividades em salas previamente reservadas as práticas de formação.

A formação foi proposta da seguinte forma: **1. Carta Inicial:** Primeiramente, foram elaboradas Cartas Pedagógicas pelas professoras a fim de permear e recorrer à história profissional e identitária de cada professor; **2. Confidências Pedagógicas:** Em um segundo momento, foi realizada a dinâmica “Confidências Pedagógicas”, em que as professoras puderam expor de forma anônima alguma situação ocorrida no ambiente educacional, que não se sentiriam a vontade de contar aos demais colegas. Após escritas em um pedaço de papel, os relatos foram misturados e sorteados para leitura em voz alta aos outros professores que foram comentando e refletindo como se sentiriam e de que forma agiriam se estivessem naquela situação; **3. Cartas Ilustradas:** A proposta da realização de Cartas com desenhos foi pensada para compreender como as professoras relacionam a situação de práticas que demonstrassem o processo de opressão-libertação em sua trajetória escolar enquanto aluno de maneira reflexiva-criativa o que geralmente não conseguem expor com palavras. **4. Carta ao Futuro:** Nessa última etapa, foi proposto que as docentes escrevessem uma Carta ao futuro, projetando suas reflexões pós-formação e o que espera de suas práticas pedagógicas futuras na perspectiva da educação popular em movimento com a formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das atividades, através da escuta sensível das Cartas produzidas pôde-se perceber que o início da docência é sempre idealizado de forma “sonhadora” como apontou a maioria das docentes em suas escritas, mesmo sabendo dos desafios da profissão. No entanto, quando essas professoras adentram o ambiente escolar como profissional, “[...] constitui um “choque de realidade”, em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar.” (ROMANOWSKI, 2010), surgindo então, as primeiras inseguranças, revoltas, frustrações e até mesmo o sentimento de conformismo para conseguir sobreviver na profissão, fazendo com que o encantamento com a profissão no mundo contemporâneo, acabe sendo cada vez mais difícil de ser mantido. Sendo assim, nesse momento pode surgir a crise da identidade docente, no qual o professor demonstra-se abalado e confuso com o seu ofício, cabendo destacar, que um dos verdadeiros obstáculos da formação docente mencionados pelas educadoras foi o distanciamento entre teoria e prática.

Desta forma, os diversos contextos experienciados na escola, a tornaram um espaço singular, em que os professores puderam refletir sobre si e o seu papel frente aos novos desafios da atualidade, “essa possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo.” (FREIRE E SHOR, 2013, p. 11), por isso, propiciar momentos que desenvolvam a capacidade crítica e reflexiva destes profissionais tornou-se tão importante e necessário.

Nesse sentido, a escrita nas diferentes formas Pedagógicas, sobretudo de Cartas Freireanas, permitiu as docentes que refletissem e dialogassem sua trajetória profissional até os dias atuais, como um instrumento articulador de novas aprendizagens em que as suas narrativas transformaram-se em registros de práxis pedagógica enfatizando a identidade e responsabilidade profissional acerca de suas práticas na comunidade onde encontram-se inseridos.

CONCLUSÃO

Levando em consideração o que foi analisado, entendeu-se a formação continuada de professores como um processo indispensável aos profissionais da educação, que precisam ter diferentes dispositivos e oportunidades para aperfeiçoar-se ao longo de sua carreira. Nesse contexto, o ato de registrar suas práticas em forma de Carta é favorável e deve fazer parte de sua formação permanente, pois potencializa a sua práxis docente desenvolvendo o pensamento crítico, produzindo os seus próprios conhecimentos para além da escola. Esse processo fez com que os professores se reconhecessem e internalizassem em si, a importância de ter uma identidade e responsabilidade profissional bem definidas. Portanto, essa proposta de formação continuada é uma maneira de assegurar a atuação de profissionais mais preparados, capacitados e reflexivos dentro do ambiente escolar, como forma de garantir uma educação de qualidade levando em consideração as experiências e os saberes que os alunos trazem consigo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano o professor**. Tradução Adriana Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. Ver. – Curitiba: Ibpex, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ângelo Rodrigues de Carvalho¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo debater a contribuição da metodologia da Pedagogia da Alternância na perspectiva de transformação do processo educacional dominante, uma vez que compreende uma prática educacional diferenciada, especialmente aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. O modelo de educação existente no país, em especial o que está voltada aos sujeitos que vivem e se reproduzem no/do campo, das águas e nas/das florestas, revela a imagem de um sistema educacional cabalmente fora do espaço-tempo dos seus sujeitos históricos. Na conjuntura atual, a lógica capitalista segue dando as ordens no que tange à educação que deve ser ensinada aos sujeitos do campo. Neste sentido, o espaço agrário brasileiro é fortemente influenciado pelas práticas do agronegócio, que hoje se expande nas áreas rurais do país, sendo defendido pelos capitalistas do setor agropecuário nacional, como a face modernizadora do campo brasileiro. De acordo com Casali (2006) o modelo de educação que as elites dirigentes do campo e da cidade pretendem e pensam, fundamenta-se na lógica do capital, doutrinando jovens oriundos do campo para serem subservientes às multinacionais e ao agronegócio. A metodologia da Pedagogia da Alternância pensa e defende um modelo de educação pautado em uma nova concepção de escola, que tenha como base o projeto de transformação da sociedade, que, só pode ser construída a partir da produção de uma nova proposta político-pedagógica, apresentada no projeto da Educação do Campo. Nestes termos, a metodologia da Pedagogia da Alternância constrói um novo processo de ensino-aprendizagem com base nos princípios da Educação do Campo, apresentando-se enquanto uma das alternativas salutares à superação do ensino formal da educação bancária dominante no chão das escolas do espaço rural brasileiro, pois apresenta como fio condutor a formação integrada, que em síntese sugere superar o ser humano historicamente fragmentado pela divisão social do trabalho. O lócus do trabalho será o Campus Castanhal do Instituto Federal do Pará - IFPA, tendo como sujeitos educandas (os) do curso técnico integrado em Agropecuária. A metodologia se ampara na pesquisa bibliográfica e na aplicação de entrevistas estruturadas com os educandos das turmas da 3ª série do ensino médio. Por outro lado, necessita integrar os sujeitos, formando-os enquanto profissionais, mas também sujeitos conscientes das mudanças e transformações da vida que pulsa nos espaços agrários dos mais diversos cantos do país, tanto no campo, como nas águas e nas florestas.

Palavras-chave: educação do campo, agronegócio, pedagogia da alternância.

Introdução

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal; UnB – Universidade de Brasília.

A educação no mundo do espaço rural brasileiro, apresenta-se cabalmente deficitária quando se analisa a realidade histórica da escolarização das/os educandas/os, sobretudo, quando se observa o processo de formação intelectual e profissional dos sujeitos do campo. A educação pensada do ponto de vista de sua função social, deveria se inserir na realidade histórica e geográfica das/os educandas/os, bem como das/os próprias/os educadores, para que fosse possível a construção de uma formação intelectual e cultural dos sujeitos coletivos que vivem e se reproduzem na e da terra, e assim estivessem integrados de fato e de direito à realidade político-econômica do país, logo, ao próprio mercado de trabalho e à vida.

Nesse ínterim, as limitações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, os desafios postos à construção de um modelo educacional com a valorização do território e do trabalho dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, põem em cheque o modelo de educação formal dominante no país, uma vez que se apresenta distante da realidade dos seus sujeitos.

A educação predominantemente ofertada no meio rural – e também em muitos espaços escolares do espaço urbano que atende os sujeitos coletivos do campo, está pautada unicamente em uma metodologia de transmissão de conhecimentos. A título de exemplo e também como locus do presente trabalho, tem-se o ensino dos referidos conhecimentos técnicos e propedêuticos para as educandas/os do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal, em especial, as turmas do PROEJA – Programa de Jovens e Adultos do 2º e 3º anos do Curso de Nível Médio Técnico Integrado em Agropecuária. Desta forma, algumas problematizações foram levantadas: como a metodologia educacional do ensino (técnico e profissional) ofertado pela escola, pode contribuir com a formação cultural e intelectual que atenda aos anseios dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas? Até que ponto a Pedagogia da Alternância consegue sua materialidade atendendo às realidades dos trabalhadores (as) do espaço agrário mediante o processo de ensino-aprendizagem? De que maneira o ensino técnico e profissional com a metodologia da Alternância Pedagógica pode favorecer uma melhoria do quadro da educação?

Face às mudanças e às novas realidades do mundo agrário, onde o enfoque local e territorial envolve atividades rurais não-agrícolas, dentre outras questões,

como as inter-relações rural-urbano, sabe-se que há, hoje, no Brasil, uma clara necessidade de se repensar o modelo de educação dominante e historicamente adotado no espaço agrário do país; promovendo-se, ao mesmo tempo, uma reorientação das políticas públicas para o campo e das demais formas de intervenção do Estado na realidade do novo-velho rural brasileiro.

No tocante aos conteúdos e conhecimentos passados e trabalhados nas salas de aula das escolas de nível médio do ensino técnico e profissional, que adotam a metodologia tradicional da educação formal, onde o conhecimento está centrado unicamente no saber do professor, esses conhecimentos deveriam contribuir com o processo de construção do projeto de desenvolvimento do território dos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, atendendo assim as necessidades das/os trabalhadoras/es do meio rural, tal como defende a Educação do Campo. Contudo, as metodologias de ensino dominante nas escolas, apresentam grandes limitações, pois não dialogam com os princípios da Educação do Campo e se apresentam com a mesma vestimenta do ensino técnico-profissional existente e reproduzido nos espaços acadêmicos das escolas técnicas da cidade, ou seja, são marcados fundamentalmente por uma visão de mundo urbana, bem como uma visão cartesiana e tecnicista, separando os sujeitos da dinâmica do trabalho, ou seja, divide as ações do fazer das ações do pensar, em outras palavras, valorizando a divisão social do trabalho e marginalizando o saber e o trabalho dos próprios sujeitos.

Os questionamentos aqui apresentados partem da premissa de que o modelo educacional dominante nas escolas do espaço agrário brasileiro, bem como nas escolas técnicas-profissionais, a exemplo do IFPA – Campus Castanhal, precisa passar por uma renovação e alteração de sua dinâmica metodológica, pois é notório o não entendimento de conceitos básicos que compreendem a construção/produção do espaço, fruto das relações sociais, uma vez que os educandos não se sentem nem se veem enquanto sujeitos e agentes históricos, construtores de sua própria realidade. Neste sentido, a educação formal precisa se adequar à realidade de seus educandos, afim de atender os seus anseios e necessidades, bem como o interesse de crescimento e maximização do capital, que por sua vez exige a imposição de uma mais-valia globalizada em todos os lugares do globo (SANTOS, 2006).

Nestes termos, tem-se ciência que as reflexões aqui trazidas dependem e estão sujeitas às constantes mudanças que o campo e seus sujeitos coletivos vivem

cotidianamente, visto sua inerente dinamicidade, necessitando de um repensar crítico permanente. Assim sendo, pensa-se na importância da geografia enquanto campo de conhecimento para poder se saber pensar e organizar o espaço, onde a realidade histórica e geográfica do agrário esteja no contexto do projeto político pedagógico da Educação do Campo, que por fazer uso do trabalho, da pesquisa e do modo de vida dos sujeitos como princípios educativos e inverte a lógica atual da educação, exercendo uma ação política que dinamiza a sociedade do mundo agrário/rural, promovendo experiências de projetos sintonizados com a dinâmica sociocultural e socioterritorial do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo analisar o modelo educacional pensado e gestado pelo Estado brasileiro e oferecido aos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, confrontando com o modelo de educação proposto pelos Movimentos Sociais do Campo, onde busca refletir e inscrever os propósitos da contribuição da Educação do Campo no projeto de transformação da realidade dos sujeitos dos espaços rurais, entendendo-se assim a possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade, desenraizada das questões pragmáticas, voltadas unicamente aos interesses do mercado e do capitalismo internacional.

Referencial teórico

O modelo de educação formal dominante e existente no Brasil e, conseqüentemente, a escola e o ensino estão em crise. Essa realidade, por sua vez, nos remete a uma reflexão acerca da função social do processo educacional, ou seja, do ensino e da aprendizagem vigentes e dominantes no país, significando dizer que a mesma tende a perceber um esgotamento de seu papel tradicionalmente reservado na sociedade moderna. Esse possível e real esgotamento será produto da própria transformação da sociedade e do próprio espaço rural, que na atualidade não podem mais permanecer de ouvidos fechados às mudanças orquestradas pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas. As políticas educacionais destinadas aos sujeitos coletivos do campo e defendidas nos discursos do Estado brasileiro apresentam uma dupla identificação, havendo assim um ‘rural do atraso’ e outro ‘rural da possibilidade’.

Nestes termos, o modelo de educação profissional¹ existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras deveria possibilitar e favorecer a inclusão social e a formação continuada das/os educandas/os, em especial, daquelas/es que residem no campo, para que, assim, possa contribuir na construção de um outro projeto de sociedade ou mesmo favorecer a maximização da lógica do mundo do trabalho, assentado nas potencialidades naturais e humanas do campo. Isso visa a romper as amarras que se estabeleceram há décadas na educação brasileira, e, que dificultam a transformação e o desenvolvimento sociocultural necessário ao mundo da vida, afinal, pois, como é de conhecimento, a educação é importante para construção de um projeto político-social alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio do desenvolvimento de uma atividade autoconsciente e conscientizadora.

É importante salientar que, a Educação do Campo percebe em seus pressupostos teórico-metodológicos a orientação e a busca pela transformação da realidade rural, entendendo como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o projeto de educação profissional seja produto das ações e reflexões educacionais produzidas e em produção pelos próprios sujeitos do campo, entendidos, portanto, enquanto protagonistas históricos. Assim sendo, a Educação do Campo, a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância, quando presente no ensino técnico e profissional, constitui-se enquanto uma estratégia para a produção de um novo projeto de sociedade e de território, que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo, das águas e das florestas.

Desta forma, a Pedagogia da Alternância busca desconstruir a prática vigente do pensar sobre o espaço agrário brasileiro, que continua a adotar as políticas receitadas pelos organismos internacionais, representantes dos interesses do grande capital e do agronegócio, tais como FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

O modelo de educação pensada e gestada pelo Estado brasileiro, em seus discursos sobre o desenvolvimento expressa a existência de dois rurais, pondo em

¹ O termo Educação Profissional foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu capítulo III, artigo 39. (BRASIL, 1996, p. 14). A partir de então passou a substituir as expressões usadas anteriormente, tais como: ensino profissional, capacitação, formação técnico-profissional, dentre outras.

xeque o regime vigente da reprodução social, criando assim a base de seu posicionamento, a fim de facilitar a integração de novos territórios à dinâmica capitalista de reprodução do espaço. Em outras palavras, significa dizer que

O planejamento educacional passa por uma política nacional de educação, a qual deve (ou deveria) buscar o atendimento às populações para as quais se destina. [...] A escola passou a ser instrumento de reprodução da sociedade na qual estava inserida, divulgando valores e desigualdades próprias de um sistema de exclusão (MORIGI, 2003, p. 47).

Diante do exposto, nota-se, portanto, que a escola do sistema educacional dominante e existente no país, contribuiu e contribui de forma considerável para o incremento das desigualdades sociais e econômicas. Neste sentido, as estratégias para se promover a reprodução da lógica capitalista, o Estado lança mão de estratégias de incluir os modelos de educação, as modalidades de ensino e os discursos de desenvolvimento. Posto isso, é de fundamental importância que possam ser desenvolvidas nos espaços acadêmicos de formação humana e técnico-profissional, alternativas de resistências às investidas das ingerências capitalistas capitaneadas por gestores e sujeitos que compõem os espaços das relações sócio educacionais.

Desta forma, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído tendo o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144)¹. Propõem-se assim uma nova leitura e entendimento dos conhecimentos sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância, como estratégia de um novo modelo de educação, como se apresenta a Educação do Campo.

De acordo com Morigi (2003, p. 7), o projeto de mudança do modelo educacional aplicado nas salas de aula do campo e da cidade coloca “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”, constituindo-se em uma saída no que tange a superação urgente

¹ A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com meu raciocínio julgo ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

do sistema educacional hora em vigor, e particularmente, pelo modo como este é reproduzido no seio dos *espaços de vivência*¹ do mundo rural.

Segundo Ciavatta (2005), esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Uma vez que, de acordo com Casali (2006) os “*Caminhos para uma educação no Campo*” mostra que a escola de hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim, para serem subservientes à lógica do capital. Portanto, enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem às multinacionais e às regras do agronegócio, a educação continuará distante do sentimento sociocultural que faz parte da comunidade camponesa, logo, perceberá, portanto, o esgotamento de sua função social.

Para Romanelli (1993), enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão-de-obra.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. A Educação do Campo, pois,

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2005, p. 154-155).

Por isso mesmo, é preciso pensar isso do ponto de vista pedagógico mais

¹ O conceito *espaço de vivência* foi forjado durante a elaboração de minha dissertação, sendo entendido enquanto os lugares de origem dos educandos e seus familiares, o que para outros autores pode ser compreendido no uso do termo sociológico denominado de comunidade.

amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

Desta feita, é imperativo afirmar que, de acordo com as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos e propostos nos princípios da Educação do Campo, que permeia a Pedagogia da Alternância; e como possibilidade de transformação sociocultural, é parte integrante de uma educação de resistência e transformadora, que possibilite um entendimento, um trabalho e um pensar da sociedade e da tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não da lógica maximizadora do capital.

Nessa perspectiva, o ensino profissional terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico do *Movimento Por Uma Educação do Campo* se não se fechar em si mesmo, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento do e no campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação no ensino profissional irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Como bem salienta o professor Miguel Arroyo (1999) não é possível o Brasil permanecer surdo ao movimento social do campo, justo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação. Nesta mesma perspectiva das ações e lutas do movimento do campo, os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores também não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem e são colocadas ao movimento social e cultural do campo, das águas e das florestas.

Historicamente, a prática do Estado brasileiro tem sido de pensar e organizar a educação para a classe trabalhadora do campo, segundo os interesses da maximização do capital, e é justamente isso, que faz, contraditoriamente, nascer sua denúncia e um novo projeto de educação, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos Sociais do Campo. A luta dos sujeitos coletivos do campo, não é e nem se limita a luta pela terra, pois também, compreende e encerra uma luta pela educação, saúde e dignidade, como parte de um

projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa em questão se caracteriza por ser de base qualitativa. A metodologia do trabalho de pesquisa em questão contou inicialmente com a realização do DRP – Diagnóstico Rápido Participativo, a fim de entender melhor a realidade e as necessidades encontradas no campo, bem como as reais condições educacionais e de formação técnico-profissional, através de uma investigação preliminar, oriunda dos relatórios realizados pelas/os próprias/os educandas/os das referidas turmas estudadas.

Os procedimentos metodológicos adotados, foram as entrevistas semiestruturadas com visitas em lócus, na busca de compreender não apenas o modo, mas sim a história de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, percebendo e buscando entender melhor a realidade e as necessidades dos mesmos em seus respectivos lugares de reprodução e moradia sociocultural, ou seja, nos seus próprios espaços de vivência.

Assim, a viabilização da pesquisa amparou-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo durante as visitas técnicas nos assentamentos e nos demais espaços de vivência das/os educandas/os visto ser uma atividade integrante do processo de formação destes.

A continuidade da pesquisa, bem como o acompanhamento e orientação das atividades realizadas pelas/os educandas/os e educadores durante o Tempo Comunidade, o que serviu de subsídios não só para elaboração de planos curriculares, mas também para refletir acerca das realidades e necessidades de cada lugar, além de contar com a elaboração de diários de pesquisa de campo.

Por estar intimamente inserido no projeto pedagógico das turmas em questão, houve a necessidade do levantamento de subsídios teóricos, através de fontes bibliográficas, realização de análise de documentos recentes dos Movimentos Sociais do Campo e da *Articulação Nacional por Uma Educação do Campo*, bem como, a realização/aplicação de questionários que permitiram um maior conhecimento e, conseqüentemente, subsídios à valorização dos saberes e práticas, experiências e modo de vida dos sujeitos e de seus espaços de vivência.

Conclusão

Ao adotar a política de institucionalização do PROEJA, a partir do ano de 2010, o IFPA/Campus Castanhal dá um significativo salto na busca de se aproximar dos princípios teóricos e metodológicos da Educação do Campo. Neste sentido, desde a constituição da primeira turma de educandas/os quilombolas, a política foi seguida pela criação de mais duas turmas, sendo uma formada por jovens filhos e filhas de trabalhadores rurais e outra compreendida por jovens e adultos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária, constituídas respectivamente nos anos de 2011 e 2012, sendo todos os educandos advindos de municípios da mesorregião do Nordeste Paraense.

É válido salientar que, a partir dos últimos anos houve um significativo avanço no que tange à construção de uma nova proposta pedagógica, voltada às realidades histórico-geográficas e socioculturais das/os educandas/os. Porém, entende-se que o diálogo do saber geográfico com os espaços de lutas em que se constituem a vivência dos sujeitos que se reproduzem na e da terra, ou seja, no e do campo, nas águas e nas e das florestas, carece, portanto, não apenas de um repensar dos saberes a serem ensinados, mas, sobretudo da construção em conjunto com as/os educandas/os de conhecimentos que perpassem pela cultura e o modo de vida daquelas/es que usam e entendem a terra como sinônimo de luta, vida e sabedoria, logo, de possibilidades de desenvolvimento.

Neste sentido, mesmo reconhecendo e considerando os esforços existentes no que tange à produção de uma prática pedagógica diferenciada para com as/os educandas/os aqui estudados, visualiza-se que a educação técnico-profissional presente no interior do Campus ainda se apresenta distante da realidade sociocultural dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra. Pois, ainda, nota-se que, muitas das práticas aplicadas pelas/os educadoras/es negam os saberes e os conhecimentos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, razão que cria uma distância e, conseqüentemente, dificulta o processo de educação cultural e intelectual, bem como da formação técnico-profissional, com base nas realidades histórica-geográficas e culturais do espaço socioterritorial, ou seja, dos próprios sujeitos.

Daí a necessidade de se promover a adoção da metodologia da Pedagogia da

Alternância, que é pautada nos princípios da Educação do Campo. Uma vez que sua prática pedagógica está baseada no respeito e na valorização da realidade histórica-geográfica e cultural dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, pois os estudos e os trabalhos com a Pedagogia da Alternância imprimem um outro olhar e uma nova forma de ver e entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a educação como um todo.

A Educação do Campo, apresenta enquanto um de seus princípios, que permeia sua prática político-pedagógica, a Pedagogia da Alternância, que se apresenta como possibilidade de transformação sociocultural e, é parte integrante de uma educação de resistência e radical, porque libertadora, em que se entende o trabalho, a ciência, a pesquisa e a tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não, simplesmente, da lógica do capital.

A Pedagogia da Alternância, favorece a participação dos educandos na vida de sua comunidade, de seu assentamento, o que obviamente não acontece em relação aos demais educandos que a escola e o ensino trabalham. No dizer de Pistrak (2005, p. 24. Grifos meus), *não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica revolucionária.*

A Educação do Campo para os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, constitui-se em um novo paradigma sobre a questão agrária, e é resultado direto das relações historicamente construídas com os movimentos socioterritoriais e socioculturais do campo, permitindo assim com que os sujeitos que constituem a população camponesa no Brasil, possam ter acesso ao conhecimento científico e a educação propriamente dita, que possibilite o pensar e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas bases materiais e territoriais, ou seja, de suas vidas e representações materiais e imateriais que formam os sujeitos.

Neste sentido, é que *a Alternância vai e vem ao encontro dos anseios de formação intelectual e humana* dos atores envolvidos no processo educacional, possibilitando o desenhamento e materialidade de uma consciência política necessária a todos os sujeitos, a partir dos eixos temáticos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, como bem observa Carvalho (2015).

Uma educação, pois, que se pretende transformadora, portanto, viva e participante, precisa pensar e entender o campo enquanto um espaço de vida, de possibilidades, reflexões, mudanças, bem como de produção de bens materiais,

culturais e simbólicos, em que a terra é mais que terra, a produção mais que produção, porque é cultivo do ser humano, de relações sociais, de projetos e realizações, e não apenas espaço único de relações de trabalho capitalistas.

Referências

BRASIL. **Referências para a gestão social dos territórios rurais: guia para organização social.** Brasília: SDT/MDA, 2006.

CALDART, Roseli S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Ângelo. A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal Estado do Pará. In: SOUSA, R.; CRUZ, R. (orgs.). **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas.** Belém: IFPA, 2015. p. 101-128.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado; concepções e contradições.** São Paulo. Cortez, 2005. p 83-105.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção.** Porto Alegre. Mediação, 2003.

ROMANELLI, Otaíza O de. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ. 15 ed. Vozes, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo. 4ª ed. 2ª reimpr. EDUSP, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

POR QUE ENSINAR A ORALIDADE NA ESCOLA?

Anilton Oliveira da SILVA,¹ Queli CANCIAN,² Andreia Florencio Eduardo de DEUS,³
Gabriela Artini da SILVA,⁴ Vilmar MALACARNE,⁵

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema “Ensino de gêneros orais em sala de aula”, fundamentado na teoria de mediação de Vygotsky. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva de caráter qualitativo, estabelecida no objetivo de identificar e refletir sobre a importância da oralidade em sala de aula. Nesta perspectiva, refletimos sobre a importância da apropriação de gêneros orais que circulam socialmente e, em seguida, sobre a tese de que a oralidade em sala de aula pode ser uma ferramenta de combate ao preconceito linguístico. Concluímos que o ensino da oralidade é uma das funções do professor, na construção da autonomia e aprendizagem do aluno, assim, o ato de ensinar a oralidade na escola está para além da construção da linguagem culta ou científica, é também, e principalmente, a construção do ser humano.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Gêneros Textuais. Gêneros Oraís. Oralidade.

INTRODUÇÃO

Não se discute que a escola tem o papel social de ensinar a ler e escrever. No entanto, a comunicação oral adequada parece não ser atribuída à escola pelo senso comum como objeto de ensino-aprendizagem. Esse é um equívoco que não pode ser cometido por profissionais da educação, o ensino da oralidade deve ser planejado para o desenvolvimento das relações em sala de aula, refletindo nas relações sociais.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) E-mail: anilton_contato@hotmail.com.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Unioeste). E-mail: quelicancian@gmail.com.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (Unioeste). E-mail: andreaiflorencio98@gmail.com.

⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Unioeste). E-mail: gabrielaartini@hotmail.com.

⁵ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br.

O domínio adequado da capacidade comunicativa oral do estudante lhe será útil também em sua futura atuação profissional, pois os campos de atuação humana demandam, em sua maioria, também a oralidade.

A proposta deste artigo é identificar e refletir sobre a importância da oralidade em sala de aula. Primeiramente, argumentamos que os alunos se apropriam da oralidade formal por meio do estudo dos gêneros discursivos que circulam socialmente. Em seguida, sustentamos que a oralidade em sala de aula pode ser uma ferramenta para combater o preconceito linguístico em sala de aula.

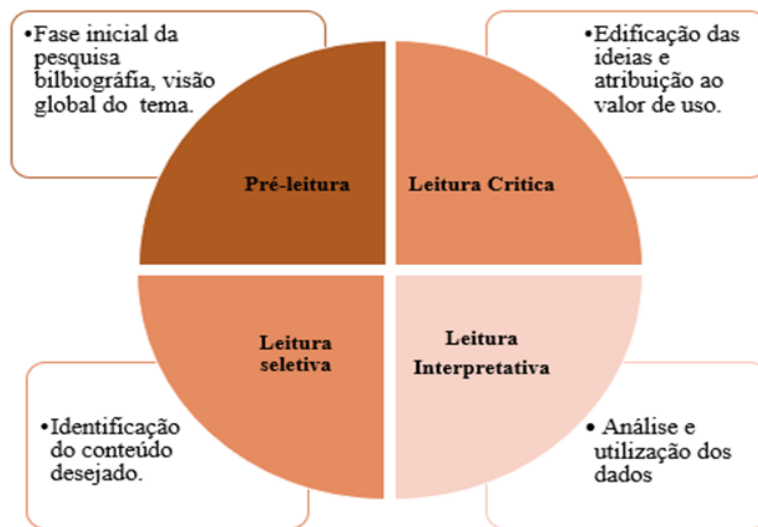
METODOLOGIA

O desenvolvimento do estudo foi amparado teoricamente na discussão do tema gêneros orais em sala de aula e preconceitos linguísticos, considerando os princípios da organização social do ensino na atualidade. Como parâmetro para o desenvolvimento do estudo, adotamos a perspectiva teórica de mediação de Vygotsky, a qual “parte da premissa de que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural” (MOREIRA, 2022, p. 95). Isso significa dizer que os contextos sociais e históricos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Trata-se de um estudo exploratório sobre a temática do ensino da oralidade em sala de aula, de caráter quantitativo, descritivo e de revisão bibliográfica. Na compreensão de Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica compreende “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” orientada pela leitura e exploração de [...] livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”. Nessa direção, a pesquisa qualitativa demonstra a ampla visão do objeto estudado e suas inter-relações em diferentes aspectos, sejam eles políticos, culturais ou sociais (BRITO; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Para a construção do aporte teórico recorreremos aos documentos e pesquisas científicas disponíveis nas bases de dados *online*, em português, sem distinção de período. Para o levantamento das bibliografias foram utilizados os seguintes descritores “Oralidade; gêneros orais, preconceito linguístico; comunicação, linguagem e interação”. Na concretização do estudo quatro etapas foram seguidas de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007), apresentadas na figura 1:

Figura 1: Etapas da pesquisa Bibliográfica



Fonte: Cervo, Bervian e Silva (2007). Adaptada pelos autores

Com base no exposto, apresentamos no quadro 1, a sistematização dos trabalhos utilizados no presente estudo.

Quadro 1: Sistematização dos trabalhos utilizados

Autor	Livros	Ano
BATTISTI, J	Linguística aplicada ao ensino do português	2017
MARCUSCHI, L. A	Produção textual, análise de gêneros e compreensão	2008
IRANDÉ, A	Aula de português	2003
MOREIRA, M. A	Teorias de aprendizagem	2022
VOLÓCHINOV, V.	Marxismo e filosofia da linguagem	2018
	Documentos	
BRASIL	Base Nacional Comum Curricular	2018
BRASIL	Parâmetros curriculares nacionais	1997

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

No quadro acima, expomos as referências bibliográficas que constituíram o corpus de pesquisa, considerando *a priori* a categoria “Oralidade”. A proposta do estudo é apresentar contribuições no campo das pesquisas educacionais.

GÊNEROS DISCURSIVOS E ORALIDADE

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Língua Portuguesa divide espaço com outras disciplinas que compõe a área de Linguagens. O agora denominado componente Língua Portuguesa tem os seguintes eixos de integração: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

A BNCC apresenta a seguinte descrição do Eixo da Oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79).

Desta forma, a oralidade é uma dimensão da linguagem e a escola tem o importante papel de formar cidadãos que dominem essa dimensão. Esse domínio se efetua pela apropriação de gêneros discursivos que “[...] não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos” (MARCUSCHI, 2008, p. 187). Desta forma, como os gêneros discursivos circulam socialmente, o estudante precisa olhar para estruturas já existente, pois,

[...] o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204).

A afirmação anterior de Volóchinov esclarece que a linguagem é utilizada nos diferentes contextos sociais. Mesmo que, muitas vezes, esses contextos estejam distantes da realidade imediata do estudante, existe a necessidade de apropriação de muitos deles. A oralidade, assim como a escrita, está presente em diversos domínios sociais, conforme exemplos demonstrados no quadro 1:

Quadro 2 – Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades.

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
Instrucional	Artigos científicos; relatórios; diários de campo; teses etc.	Conferências; aulas, seminários etc.
Jornalístico	Editoriais; notícias; reportagem; crônica etc.	Entrevistas; comentários; debate etc.
Saúde	Receita médica; bula de remédio; parecer médico.	Consulta; entrevista médica; conselho médico.
Jurídico	Contratos; leis; regimento etc.	Tomada de depoimento; arguição; declarações etc.

Fonte: MARCUSCHI (2008). Adaptado pelos autores.

Neste sentido, para que o aluno se aproprie da linguagem oral formal faz-se necessário que a escola propicie o desenvolvimento de atitudes reflexivas sobre os usos da linguagem, para tal, podem-se utilizar gêneros orais como objeto de ensino–aprendizagem. Além do desenvolvimento da oralidade, tais metodologias são também benéficas para o desenvolvimento da percepção do estudante quanto às diferenças linguísticas com o foco no combate ao preconceito.

A ORALIDADE EM SALA DE AULA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Ao ingressar no mundo escolar, a criança já traz consigo um arcabouço de conhecimentos e relações estabelecidos por meio da oralidade. Utiliza a linguagem oral para se expressar com seus familiares, colegas e professores. No entanto, o uso é ainda restrito a contextos informais. Neste contexto, o professor deve evitar o pressuposto equivocado de que os alunos já dominam o uso formal da oralidade e sabem aplicá-lo aos diferentes contextos sociais. Assim, o trabalho desenvolvido com foco na oralidade também passa pelo desenvolvimento de atitudes de respeito pelo próximo e por si mesmo.

Conforme Bagno (2004, p. 124), “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar”, a interação em sala de aula nem sempre é pacífica, mas, muitas vezes, permeada por conflitos. O preconceito

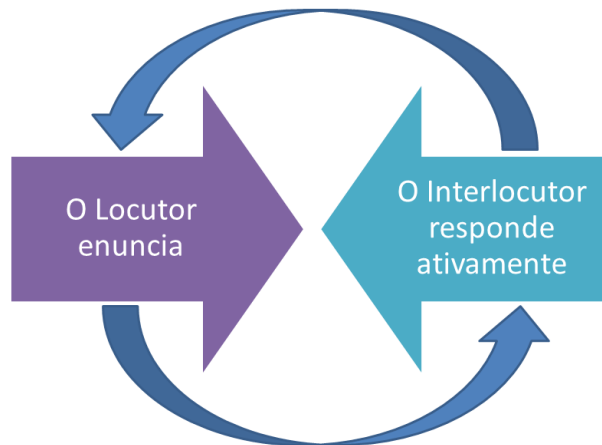
linguístico e o desrespeito à fala do outro também estão presentes na escola. O ensino da oralidade em sala de aula pode contribuir para atenuar esse quadro.

Ainda para Bagno (Ibidem), durante a interação em sala de aula, o estudante deve ser encorajado a se expressar livremente, sem ter seu fluxo de fala interrompido após a ocorrência de algum erro gramatical. A correção deverá ser posterior à finalização de sua fala e sem atitudes punitivas.

Ensinar a oralidade não significa se concentrar somente na fala, mas também, em atividades de escutas orientadas, pois ambas as habilidades (Fala e Escuta) são importantes ao exercício da cidadania. Nessa habilidade está incluída a reflexão sobre o que é dito e da escolha apropriada do momento de intervir com perguntas ou opiniões (BRASIL, 1997).

A linguagem é interação, ou seja, pressupõe-se, pelo menos, um ouvinte. Desta forma, o trabalho com alguns tipos de gêneros orais oportuniza também o desenvolvimento do saber ouvir (ANTUNES, 2003). A interação permite que o locutor e o interlocutor sejam ativos durante a comunicação. Nesse processo, o interlocutor assume uma posição responsiva diante do que lhe é dito (VOLÓCHINOV, 2018). A figura 1 demonstra essa interdependência:

Figura 2 – O processo de interação.



Fonte: Desenvolvida pelos autores.

O processo comunicativo envolve o *eu* e o *outro*. Assim, há uma dependência recíproca, o indivíduo “[...] é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.” (Ibidem, 2018, p. 184). É na interação com o diferente, falando, ouvindo e sendo ouvido que o aluno pode desenvolver o respeito pela fala do outro e por sua própria fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho sustentamos que a oralidade é parte constitutiva da formação escolar do aluno. O contato sistematizado com gêneros orais diversificados é essencial para o seu desenvolvimento como cidadão.

A escrita, a leitura e a fala são processos que se auxiliam mutuamente, no entanto, a exposição direta do aluno a eventos comunicativos orais se faz necessário para o domínio dessa dimensão linguística.

A autoestima do estudante também é desenvolvida ao ser convidado a se expressar oralmente em sala de aula e ao respeitar os turnos da fala dos interlocutores. Igualmente, o respeito ao regionalismo e a *correção* no momento certo conduzem à evolução no uso da linguagem sem traumas nem preconceitos.

Em um momento social onde os discursos orais, e também escritos, têm se tornado instrumentos de ofensas gratuitas e desmerecimento do outro, o trabalho com a oralidade na escola se faz ainda mais necessário a fim de superarmos preconceitos e o mau uso que temos feitos das palavras, seja ela escrita ou falada.

Diante do exposto, ensinar a oralidade na escola, para além da construção da linguagem culta ou científica, coopera para construção o desenvolvimento das relações humanas.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, J. **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 Ago. 2022.

_____. MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Vol.2. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, B. A. da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.44, p. 1-15, abri. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**: 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

IRANDÉ, A. **Aula de português**: encontro & interação: 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**: 3. Ed. ampl.. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

PIZZANI, L. *et al.*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v.10 n.2, p.53-66, ago. 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem: 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - REVISÃO DA LITERATURA E ESTADO DA ARTE

Anna Carolina Leopoldino Barbosa

Resumo

Este trabalho objetiva refletir sobre o aspecto teórico, o percurso e os aspectos históricos e teóricos da formação docente de professores no Brasil, levando em consideração o caráter teórico e as produções acadêmicas cuja temática se aproxima ou relaciona com o objeto de pesquisa. É uma referência ao estado atual de conhecimento sobre o percurso formativo inicial do professor. Portanto, este estudo proporciona um olhar reflexivo sobre o contexto da formação de professores no Brasil no século XXI e um estudo sobre a profissionalização do professor para auxiliar a compreender o atual quadro formativo e o esvaziamento dos cursos de formação docente, dessa forma beneficiar professores em formação, estudantes de pedagogia, gestores, profissionais da educação, e outras áreas ligadas à educação. O estudo e a reflexão sobre a profissionalização do professor, identidade profissional, formação inicial dos professores na educação superior e o conceito de formação docente é a base do referencial teórico desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Estado da Arte. Revisão de Literatura

Revisão da Literatura e Estado da Arte

De natureza exclusivamente bibliográfica, o Estado da Arte (EA) se expressa, no campo acadêmico, como um tipo de pesquisa com especificidades e critérios de elaboração e desenvolvimento, escopo do presente ensaio. A relevância em propor discussão acerca do Estado da Arte concentra-se na necessidade de entendê-la como modalidade de estudo que transcende o mero mapeamento descritivo de trabalhos ou a entende somente como etapa exploratória ou de revisão de determinados estudos. Com efeito, o próprio sentido histórico e finalidade do EA a partir dos anos finais do século XX e início do século XXI no cenário nacional acentua sua importância como modalidade de pesquisa que não somente descreve ou avalia o nível de uma área ou campo do conhecimento, como em sua origem – *o status of the*

Art. Seu impacto contemporâneo consiste na problematização qualificada de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, fruto do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais.

Em síntese, um EA é um tipo de pesquisa bibliográfica de caráter panorâmico, tomado de expressão crítica e analítica e assumindo abordagem quantiquantitativa, buscando, conforme, André (2002), um balanço do conhecimento mediante análise comparativa de diversos trabalhos sobre uma temática em questão. Portanto, apresenta-se como produção que possibilita construir novas perspectivas as quais contribuam com uma área do conhecimento e, nesse sentido, com a evolução da ciência. A construção da identidade docente e a sua relação com a profissionalidade requer a compreensão das múltiplas dimensões e relações que fazem parte do cotidiano das universidades dentre elas, as atividades desenvolvidas no que diz respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Na criação de um trabalho científico, o pesquisador necessita ter uma ideia clara do problema a ser resolvido, suas lacunas e a contribuição da pesquisa para a construção do conhecimento que busca em relação ao objeto de pesquisa previamente definido. Nesse sentido, a revisão da literatura é indispensável para a delimitação desse problema e também para ampliar os horizontes epistemológicos e metodológicos relativamente ao objeto em análise. Apesar de ser considerada complexa por muitos pesquisadores, é uma das tarefas que mais impulsiona o aprendizado e o amadurecimento no estudo, além de um importante contributo para a construção e problematização do objeto da pesquisa, para a construção do referencial teórico, bem como para a comparação e legitimação de trabalhos acadêmicos.

Para proporcionar o avanço em um campo do conhecimento é essencial conhecer o que já foi realizado por outros pesquisadores, o que já foi produzido por eles, além de reconhecer os autores e seu pensamento sobre o objeto a ser estudado e só depois construir novos conhecimentos que possam ampliar o conhecimento existente. Na perspectiva de Soares (2000, nº de página da citação direta), quando se pesquisa tendo por objetivo o estado da arte numa determinada área, é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.” A mesma autora refere que toda a pesquisa que tem por finalidade aferir o estado do conhecimento ou estado da arte a partir de uma revisão ampla da literatura é necessária para a evolução da ciência.

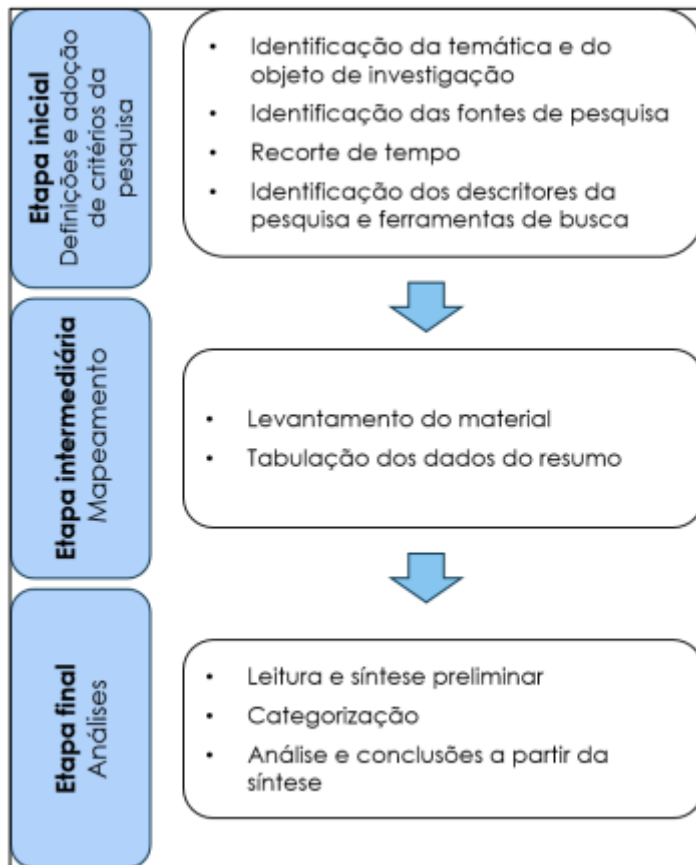
A importância de uma pesquisa que tem como foco o estado da arte está, também, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), em adotar uma “metodologia de tipo inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.”

As informações trazidas nesta pesquisa constituem os resultados de uma busca para conhecer as produções acadêmicas que, por meio da revisão de literatura, apresenta o trabalho de outros pesquisadores que se ajustam aos nossos objetos de pesquisa: A formação inicial dos professores no século XXI, a profissionalização do professor e sua identidade docente.

A abordagem qualitativa foi a opção selecionada em virtude da necessidade de se concentrar na reflexão sobre o conhecimento construído através dos estudos aqui em desenvolvimento, de modo que possam oportunizar a compreensão sobre os processos de formação docente, sem que fosse considerada de forma ampla, como foco ou destaque, a mensuração numérica ou quantificação de dados.

O estudo foi dividido em quatro etapas e consiste na revisão da literatura, publicada entre o período de 2017 e 2021, resultante da realização de consultas a teses, dissertações e artigos científicos selecionados por meio de buscas no banco de dados de teses e dissertações da Capes; Base Scielo; Indexador Scopus; Redalyc; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Bibliotecas); IBICT; Biblioteca Digital da USP, base de dados da Biblioteca da Universidade do Minho e do Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (RECIL) - conforme demonstrado na Figura I. Atualmente, as bibliotecas digitais e sites especializados têm facilitado e muito esta tarefa, pois trazem recursos de busca e cruzamento de informações que simplificam este trabalho.

Com a intenção de nortear metodologicamente como se estruturam as etapas de construção de uma pesquisa do tipo EA, apresentamos, na Figura 1, uma síntese a partir da literatura discutida.



O foco da pesquisa foi a identidade profissional dos professores e, formação inicial dos docentes na educação superior e o conceito de formação docente, justificadas pela necessidade de querermos saber quais os conteúdos e metodologias que se privilegiam na formação do professor da educação básica, como este profissional se vê a si próprio e à sua profissão.

Identidade na Universidade como Início da Formação do Docente

Optamos por periodizar em cinco anos a revisão da literatura pelas seguintes razões: i) identidade docente; ii) as céleres mudanças provocadas na política, pelo processo de globalização da economia e, por conseguinte, na educação, têm provocado consideráveis alterações no trabalho docente, no modo de exercer a sua profissão e, conseqüentemente, na sua identidade. Existe muita produção acadêmica em relação ao objeto de estudo e, por isso, decidimos analisar a produção acadêmica mais recente.

A questão de pesquisa que orientou a revisão da literatura e todo o processo de pesquisa foi a seguinte: Quais as contribuições do processo de formação de professores para a construção da sua identidade docente? Os descritores utilizados na busca foram: Identidade, Educação Superior, Formação Inicial, Identidade dos Professores, Prefeitura Municipal de Santo André.

Os critérios de seleção dos estudos encontrados foram definidos em função das seguintes categorias: Identidade; formação inicial docente e identidade profissional;

O total de estudos identificado pelas palavras-chave acima expressas foi de por volta 230 trabalhos, contudo, foram excluídos -os que relatavam as questões raciais e formação continuada, dado que o foco da nossa pesquisa diz respeito à relação entre identidade dos professores da educação básica, bem como estudos que não se aproximavam de nosso objeto, trabalhos repetidos e publicações fora da periodização definida. Do total de trabalhos resultantes da seleção de teses, dissertações e artigos pertinentes, foram separados para leitura 15 trabalhos.

O tema identidade e profissionalização docente é quase nada desenvolvido no contexto das pesquisas realizadas, configurando menos de 10% do total das dissertações e teses defendidas, mas surge nos últimos anos bastante presente entre os temas pesquisados. As temáticas que se destacam nesse grupo de estudos são a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão. Elementos ligados às condições de trabalho do professor e aos movimentos de sindicalização e organização profissional aparecem só nos últimos anos. Questões voltadas a saberes e práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas. O exame da metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre formação docente mostra que (25%) das pesquisas estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma, um professor. Outro tipo freqüente de estudos é a análise de depoimentos (14%), em que o pesquisador faz levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos informantes. Também aparecem, nas pesquisas discente de maneira razoável, os relatos de experiência (12%), que em sua grande maioria são produções de mestrado. São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência, não gerando conhecimentos novos. Aparecem também de maneira mais singela os estudos teóricos, as pesquisas históricas, a pesquisa-ação e as análises da prática pedagógica. Muito raros são os estudos do tipo de pesquisa experimental, os estudos de validação de material e os estudos longitudinais.

A maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.

Em linhas gerais, a temática da identidade e profissionalização docente surge fortemente nos últimos anos, e abre um leque para questões de grande interesse e atualidade, como a busca da identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. De maneira geral os conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Tendo uma grande preocupação com a temática da avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento. Com base em opiniões de um grupo pequeno de sujeitos, deixam abertos muitos questionamentos sobre aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos.

Os conteúdos incluídos no tema identidade e profissionalização docente são: condições de trabalho e remuneração/socialização (14), questões de gênero (11), organização política/sindical (5) e políticas educacionais (3). Os aspectos que nas pesquisas discentes são abordados de forma tímida e incipiente ganham, nos artigos, destaque e prioridade.

Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. Na categoria formação inicial incluem-se os artigos que abordam o conjunto das licenciaturas (14), a escola Normal (7) e o curso de pedagogia (6). Percebe-se aqui uma diferença em relação às pesquisas dos discentes que priorizam a escola Normal, grande parte enfatizam as licenciaturas e não pesquisam o curso de pedagogia.

Os conteúdos focalizados nos textos sobre a formação inicial permeiam seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente, e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

Sob a perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Destaca-se ainda que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, permear diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Na categoria prática pedagógica foram considerados os artigos que focalizam a escola (11), a sala de aula (9) e as relações escola/sociedade (5). Os textos sobre a práxis do professor, analisada da perspectiva da escola, evidenciam as seguintes questões: a) contradições entre a teoria e a prática, ou seja, contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar; b) organização do trabalho escolar e a autonomia do professor; c) escola e cultura, e d) a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar. Os artigos dirigidos ao cotidiano da sala de aula abordam três tipos de questões: a) aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; b) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino; c) a construção do saber docente, e d) a pesquisa pelo próprio professor. As análises da prática do professor em suas relações com o conjunto da sociedade evidenciam os seguintes pontos: a) políticas neoliberais e educação; b) fracasso escolar versus responsabilidade docente; c) relações entre a educação e a cultura; d) ciência versus profissão docente (a construção da sabedoria docente), e e) a construção de práticas educativas emancipatórias. Os textos sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista versus professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural, e i) a escola e os professores no processo de transformação social. Note-se que de maneira geral o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 307 formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnico-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação.

A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, permitiu identificar uma significativa preocupação com a formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda constatar que é quase inexistente a pesquisa direcionada à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Assim, pude concluir que são raros os trabalhos que colocam foco no papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada. Enfim, as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma falta de dados empíricos, ou seja, uma coleta de dados, com ou sem a participação de seres humanos para usar como ponto de referência: práticas e políticas educacionais.

Finalizamos dando ênfase a importância da visão de professores como profissionais, por sua função na sociedade, que exige uma formação que integra compromissos sociais e éticos, sobretudo neste momento de transições e mudanças que a sociedade nos coloca.

Referências:

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, nº 31, 1, Jan/abr, p. 45-55, 2005.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

SANTOS, C. C. *A Construção da Identidade Docente: Percursos, Contextos e Papéis*. 2013. 120f.; Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação da

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, POR. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/69076>. Acesso em: 2019-01-06.

SARTRE, J. -P. *O ser e o nada: ensaio de fenomenologia ontológica*. RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. Ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A., Brasília: UNESCO, 2011. 300P.

APORTES PARA UMA INCLUSÃO DAS ATIVIDADES DE ARTE- EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ana Cristina Guimarães¹

*O currículo define o que conta como conhecimento válido
(Bernstein).*

RESUMO

O presente escrito destaca a necessidade de realizar uma mudança curricular que outorgue uma maior visibilidade as atividades não formais de arte da que atualmente possuem. Para refletir sobre uma mudança curricular, resulta indispensável fazer uma breve reconstrução do papel que este ocupa. Assim se poderá saber com maiores argumentos as causas que motivam esta mudança e as características que esta deve possuir. Em segundo lugar se indagará nas características específicas que deve adquirir um currículo que dê centralidade as atividades não formais de arte. Por último, se abordará o tema dos alcances e as possíveis problemáticas que possam surgir a raiz desta mudança e sua implementação, dando conta de possíveis soluções a estes temas. É necessário aclarar que este escrito se limitará a expor as problemáticas sem pretender uma análise profunda do conteúdo de cada caso em particular, mas destacar as necessidades de mudança e suas características.

Palavras-chave: Arte-educação, currículo escolar; inclusão

A POSIÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO: A IMPORTANCIA DE UMA MUDANÇA CURRICULAR

Compreende-se que uma educação de qualidade pressupõe uma definição dos saberes e do projeto social que se deseja desenvolver. Neste sentido, se destaca a posição ambigua que ocupa a arte-educação no contexto educativo. Não se trata de que este tipo de educação esteja excluída dos âmbitos escolares. Ao contrário, muitas escolas e programas educativos a contemplam. Sem embargo, não se realizam em todas as escolas, nas que se realizam muitas vezes são optativas realizando-se fora da hora de aula, e na maioria dos casos a importância que lhe outorgam é a de uma simples distração para o estudante. Se bem é certo que no plano discursivo são cada vez mais frequentes as vozes que advogam por outorgar maior importância a estas áreas, e inclusive os políticos da área educativa cada vez falam mais destes temas, no entanto, a nível das práticas é muito pouco o que se tem avançado e seu papel é confuso devido a que o acordo e as pautas sobre a forma de aplicar estas atividades não são claras. Inclusive pode-se afirmar que mesmo depois da reconhecimento da Arte como área de conhecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) este campo de saber não deixou de ocupar um lugar ambiguo, embora no artigo 6º as “Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro” [...] ja se apresentam como linguagens *específicas* “que constituirão o

¹ Pedagoga, Especialista em Filosofia, Mestre em Educação Universidad del Salvador. Psicanalista Instituto Oraculo de Psicanálise. E-mail. ana.cristina.vinci@gmail.com

componente curricular que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 1996), na prática, os alcances e limites ainda não são tão claros. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda que pareça destacar estas atividades, na realidade, as almagama ao gerar um reducionismo que ameaça a especificidade destas linguagens. Se, como afirma Bernstein, “o currículo define o que conta como conhecimento válido” (1985, p. 46), aqueles que ficam por fora dele, não terão reconhecimento social. Daí a necessidade de incorporar estas atividades ao currículo escolar na forma de disciplina.

Para refletir sobre uma mudança curricular, resulta indispensável contextualizar o currículo no âmbito social. Não se deve estudar o currículo sem ter em consideração o contexto no qual se desenvolve. Nenhum fenômeno na sociedade se manifesta de maneira isolada e muito menos aqueles que tem que ver com a educação. Quem estuda este tipo de fenômeno como se fossem produtos isolados não oferecem uma descrição certa do que está pesquisando e pouco contribui para uma compreensão acabada que permita uma transformação melhorada. Por isso Lundgren (1992, p. 12) se propõe elaborar:

Uma teoria curricular que mostra como se tem desenvolvido o conceito de “currículum” e tenta explicar a forma em que os fins, o conteúdo e os processos da educação são parte de um processo social, econômico e político, tanto histórico, como contemporâneo.¹

Se pode afirmar então que entender o problema do currículo exige saber quando é que o currículo se transforma em um problema. E nisso Lundgren (1992) é muito preciso localizando seu surgimento no momento em que se dissocia o processo de produção do processo de reprodução social. Esta temática é abordada por Althusser (2005) no livro Ideologias e Aparatos Ideológicos do Estado. Nele, o autor desenvolve as características do sistema capitalista e suas necessidades de contar com ferramentas que permitam a reprodução deste sistema. Para isso desenvolve o conceito de “aparato ideológico” que lhe permite dar conta da forma em que a reprodução opera sem necessidade de aplicar constantemente a violência. Assim como, da mesma forma que na Idade Média a religião era o aparato ideológico mais importante, na Contemporaneidade o é o aparato educativo, como explica Althusser (2005, p. 36).

Um aparato ideológico de Estado cumpre muito bem o rol dominante desse concerto, ainda que não dê ouvidos a sua música: tão silenciosa é! Se trata da escola.²

Seguindo argumentos similares aos de Althusser, Lundgren (1992) elabora uma concepção ampla do conceito de currículo que inclui tanto a organização do conhecimento e das destrezas, a indicação sobre quais devem ser os métodos necessários para levá-los a prática, como também uma seleção de conteúdos e fins para a reprodução social. Porém, é esta a única função que cumpre? Não poderia elaborar-se um currículo que em lugar de contribuir a simples reprodução brinde os elementos para uma futura transformação?

¹ Todas as traduções são próprias.

² Todas as traduções são próprias.

Para responder estas perguntas resulta necessário indagar sobre quais são as ordens que se pretende reproduzir. Como explica Bourdieu (1990) em seu livro *Os herdeiros*, muitas vezes os currículos escolares contribuem a reproduzir as desigualdades. Para evitar isso as escolas, além de difundir seus conhecimentos a uma porção cada vez, mas ampla da população, devem ser capazes de contribuir para uma formação dos sujeitos que os preparem para as novas épocas que correm. Vivemos em tempos de constantes mudanças onde o conhecimento se renova constantemente e em que aparecem novos valores, como por exemplo a criatividade, que devem ser estimulados desde a infância. Ao mesmo tempo, a falta de certezas nos distintos desenvolvimentos profissionais exige uma preparação enquanto a formação da subjetividade e a autoestima que prepare as crianças e adolescentes para estes desafios. Neste sentido, a arte cobra uma grande importância, porém não somente respeito a inclusão de determinados conteúdos, mas sobretudo no que se refere a forma na qual estes conteúdos se aplicam. Como observa César Coll na hora de elaborar um desenho curricular não somente se tem que deter nas questões formais respeito do que se ensina, mas que o fundamental consiste em elaborar uma estrutura psicológica que permita uma correta aplicação destes conteúdos. Segundo este autor “Estrutura lógica não se confunde com estrutura psicológica, e a verdadeiramente importante para o planejamento do ensino é a segunda, não a primeira” (COLL, p. 60). A isso mesmo se refere Alicia de Camilloni (2001) ao negar que o currículo seja somente o que diz o papel. Por isso, define o conceito de “currículo em ação” como “o currículo que se leva efetivamente a prática” (2001, p. 24). Desta maneira, sugere que na hora de realizar uma alteração curricular se contemple se o que se quer mudar é unicamente o desenho, a implantação, ou ambas. Neste caso se tratará de ambas.

É desde este ângulo e desta forma de educar que se pode formar sujeitos capazes de fazer frente as novas problemáticas. De outra maneira, a escola só contribuiria a excluir estudantes que não se identifiquem com suas práticas, ou a formar sujeitos que não estejam suficientemente capacitados para desenvolver-se na vida adulta. Porém reformando-se o currículo e incluindo a arte como uma área central, talvez se poderia reduzir, ainda que seja um pouco essas desigualdades.

Angel Díaz Barriga (1991) afirma que o contexto histórico social específico é fundamental para entender qualquer proposta educativa, porém atribui a ela não o papel de uma simples reprodução, mas que pretende “compreender as problemáticas que tentam resolver” (1991, p. 41). Assim, segundo o autor, a teoria curricular nasce como resultado do surgimento de uma nova articulação entre escola e sociedade. A reforma do currículo que se propõe aqui é o resultado da nova articulação que é o produto desta nova época, porém longe de querer reproduzi-la o que se tenta é brindar ferramentas para enfrentar as novas problemáticas.

Com esta reforma do currículo, em primeiro lugar, a escola passaria a ser um âmbito mais atrativo para os sujeitos que não só aprenderiam coisas novas cada dia, mas que o fariam em um âmbito no qual se os reconhece como sujeito e os integra, ao dar centralidade as suas inquietudes artísticas. Porém, isto também operaria gerando neles as atitudes para poder adaptar-se da melhor maneira a uma sociedade cada vez más complexa, desenvolvendo realmente nos sujeitos aquelas seis dimensões *essenciais* propostas pela BNCC em relação ao ensino da Arte, embora, justamente pelo seu caráter *híbrido*, necessitem profundização:

♣ Criação: a criatividade a ser desenvolvida não deve se reduzir em absoluto em uma criação superficial que possa ser somente útil ao mercado de trabalho, mas uma capacidade criativa que lhes permita mudar as situações, sobretudo as que possam oprimi-los.

♣ Crítica: a capacidade de avaliação, autoavaliação e direcionamento na vida, envolvendo aspectos “estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais”.

♣ Estesia: na sociedade atual, com a intensificação das tecnologias, cada vez é mais necessária a capacidade de abstração, assim como de conviver com os outros e de relacionar-se em meio as diferenças.

♣ A Expressão: desenvolvimento de uma forma de atuar no mundo e com o mundo mediante uso de diferentes linguagens e materialidades em benefício de si e também dos outros.

♣ A Fruição: esta dimensão tem a capacidade de gerar um círculo virtuoso. Isto é assim porque um ser humano que desfruta do ambiente de aprendizagem é mais difícil de se evadir. Esta dimensão vincula aprendizagem e prazer. Com isso o sujeito desenvolve “disponibilidade [...] para a relação continuada com produções artísticas e culturais”.

♣ Reflexão: Desenvolvimento da capacidade de análise sobre experiências, processos e produtos artísticos e culturais.

De que maneira se pode desenvolver estas dimensões nos sujeitos? A arte pode consistir uma boa estratégia. Assim a escola deixaria de ser um instrumento de reprodução social e permitiria o começo de um processo de transformação mais profunda.

CARACTERÍSTICAS DA MUDANÇA CURRICULAR

Bernstein distingue entre dois grandes tipos de currículo. O primeiro é o denominado currículo do tipo agregado, este se caracteriza pelo fato de que “os conteúdos estão claramente delimitados e isolados entre si” (1985, p. 47). O segundo tipo de currículo é o denominado do tipo integrado, que se caracteriza porque “os diversos conteúdos não se apresentam separados, mas que se apresentam em uma relação aberta entre si” (1985, p. 489). A mudança no currículo que aqui se propõe tenta formar um currículo de tipo integrado. A ideia consiste em que aquelas atividades de arte-educação não ocupem uma posição isolada das outras disciplinas, mas que todas estejam integradas conformando um conjunto.

Para conseguir isso como afirma Alicia Camilloni (2001), se deve tomar muitas decisões. A primeira delas consiste em idealizar a profundidade da mudança. Neste sentido, o que aqui se propõe aponta a uma mudança o suficientemente importante que implica a mobilização de recursos, o compromisso institucional e uma predisposição do poder político para essa mudança, podemos defini-la como uma mudança verdadeiramente profunda. Outro aspecto a ter em conta implica a articulação entre os distintos níveis de ensino. Neste sentido, não consideramos que seja necessário realizar grandes mudanças já que o que se propõe tem que ver mais com os conteúdos dentro de cada nível e não com uma mudança de níveis.

Todo desenho curricular deve decidir se somente vai ensinar aquelas questões nas quais há consenso ou se, ao contrário, incluirá conteúdos sobre os que existem controversia. Consideramos que se se opta pela primeira opção, neste caso, a escola cumprirá a função de reproduzir a ordem social vigente. Se se aposta a que a escola cumpra uma função transformadora não se deve ocultar as contradições que se apresentam na ordem dos saberes. Só desta maneira, os sujeitos podem formar-se como indivíduos críticos, tal como explica Freire: “A questão [...] é lutar a favor da compreensão e da prática da avaliação [...] por isso mesmo, da liberação e não da domesticação” (2004, p. 47).

Outra questão que se deve contemplar é o denominado dilema entre a extensão ou profundidade do desenho curricular. Considera-se que a forma de resolver este dilema é integrando as distintas disciplinas para que ao mesmo tempo que o conhecimento se estenda, devido a que cada disciplina faça uma referência a outra, se produza uma maior compreensão mediante a incorporação plena das atividades artísticas. É por isso, que merece uma análise precisa a forma de relação que deve existir entre as disciplinas e as atividades artísticas. Esta é uma questão que se deve considerar sobretudo para revisar a relação que existe entre as atividades de arte-educação que se pretendem incluir e as demais disciplinas. É certo que as escolas contam com algumas disciplinas de arte em seus currículos. Porém, ao mesmo tempo se foi desenvolvendo de maneira paralela um crescente interesse no desenvolvimento de atividades artístico-pedagógicas, que sem embargo ficaram relegadas do currículo. A proposta então é integrá-las com o conjunto de disciplinas vigentes, mas, outorgando-lhes a centralidade que merecem. Não se trata de agregar uma aula nova de disciplina, mas que a incorporação delas permitirá vincular o conjunto de disciplinas como uma totalidade.

Assuntos tais como a expressão, autoestima, a manifestação dos pensamentos e sentimentos, a conformação de grupos que buscam um objetivo comum, que debatem propostas para o conjunto não são questões parciais na educação dos estudantes. Elas devem penetrar na sala de aula e afirmar-se em cada uma das disciplinas, mudando assim o paradigma do individualismo e da competência que, segundo Freire, estimula o ideário neoliberal. “El ideário neoliberal incorpora, entre outras, a categoria da autonomia, é necessário também prestar atenção a força de seu discurso ideológico” (2004, p. 4).

Neste sentido, Camilloni (2001) distingue entre três formas de relação entre as disciplinas. A primeira é de correlação e implica que uma matéria faça referência a outra. A segunda forma de relação a chama concentração e consiste em que uma determina matéria se coloque como o centro, enquanto outras se estejam a seu serviço. A terceira que é a que aqui se propõe como paradigma para esta mudança a chama globalização e a define desta maneira: “O aluno tem que resolver uma questão, que pode ser, por exemplo, um problema, que é central e todas as matérias se colocam ao serviço da tarefa de resolução” (2001, p. 41).

Mais do que a resolução de um problema particular, sem embargo o que aqui se propõe é que todas as disciplinas girem em torno da resolução de um grande problema, que é a preparação dos sujeitos para uma sociedade que está mudando continuamente e que exige novos mecanismos de resistência e transformação.

CONCLUSÃO: ALCANCES E LÍMITES DA PROPOSTA

Ao longo deste texto se tentou postular a necessidade de uma mudança curricular que incorpore como atividades centrais aquelas que hoje são *não formais* e que se relacionam com a arte-educação. Em primeiro lugar, se tentou contextualizar a proposta dentro da época em que vivemos dando conta da relação que existe entre currículo e sociedade. Neste sentido, se buscou completar as definições amplas do currículo que incluíam dentro de suas dimensões a função de reprodução social, incorporando a possibilidade de que contribua a transformação. Neste marco, se justificou a necessidade da mudança que aqui se propõe como um mecanismo para fazer frente as novas problemáticas e contribuir a superá-las.

Em segundo lugar, se propôs um esquema mais específico para dar conta das características que devem adquirir tal transformação. Uma análise mais precisa que dê conta, caso por caso das singularidades da mudança excedem as possibilidades deste escrito que se limita a expor o problema e dar conta de suas dimensões.

Por último, se tentará estabelecer os possíveis limites e dificuldades que possa atravessar esta mudança e a sua vez sugerir seus alcances. Enquanto aos limites é importante ter em consideração que toda mudança implica resistência. Sempre existem em uma situação dada sujeitos ou setores que se encontram beneficiados e por isso são resistentes a mudança para superar este problema resulta indispensável a difusão e a explicação dos motivos que levaram a mudança e as possibilidades que abre. Assim o apoio de amplos setores poderá contrastar essa oposição.

Como afirma Jackson as relações que se entrecem na escola implicam uma relação de poder, que junto com o elogio conformam o currículo oculto, “que cada aluno (e cada professor) devem dominar para desenvolver-se satisfatoriamente na escola” (1991, p. 73). Por isso, uma verdadeira mudança implica não só modificação do currículo escrito, mas que se opere também sobre a transformação do currículo oculto. Isto pode trazer muitos problemas de aplicação dado que resulta muito difícil controlar o que sucede em cada sala de aula em torno aquelas questões que não estão explicitadas no papel.

Para fazer frente a essa problemática tem que se assumir que as mudanças, como afirma Bourdieu (1990) “os programas devem ser questionados e revisados periodicamente, com objetivo de introduzir neles os conhecimentos que exige o progresso da ciência e as mudanças sociais” (1990, p. 9) Desta forma, a longo prazo se poderia incluir como temática revisar a incorporação daquelas disciplinas de arte-educação que contemplam aquelas quatro linguagens específicas e em um primeiro momento permanecem um tanto mais ocultas.

Quanto aos alcances, o mais importante que tem esta mudança é que brinda a possibilidade de que um novo currículo se adapte aos novos desafios da sociedade. É por isso que ante as mudanças sociais resulta indispensável que os currículos possam ser renovados, como sugiere Bernstein, sempre se deve fazer a seguinte pergunta: “Quão tão forte são os marcos do conhecimento educativo em relação com o conhecimento experimental, baseado na comunidade, isto é no não escolar?” (BERNSTEIN, 1985, p. 58). Ao que aponta este escrito, justamente é aportar algo para tentar responder essa pergunta. A inclusão da Arte como um aspecto central do currículo talvez possa reorientar o ensino para adaptá-lo aos novos contextos, convertendo verdadeiramente o ensino em uma instância de fruição.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia y aparatos Ideológicos de Estado, Buenos Aires: Editorial nueva visión: 2005.

BERNSTEIN, Basil. Clasificación y emarcamiento del conocimiento educativo, Revista Colombiana de educación.

BOURDIEU, Pierre. Reforma Curricular basada en principios. El caso francés, en Revista de educación n° 292, 1990.

CAMILLONI, Alicia de. Modalidades y proyectos de cambio curricular, Facultad de Medicina de la UBA, 2001

COLLI, Cesar. Psicología y currículum: Uma preparación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar, Buenos Aires: Paidós, 1994.

DIAZ BARRIGA, Angel. “Los orígenes de la problemática curricular”, en El campo del currículum. Mexico: UNAM, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LUNDGREN, U. P. Teoría del Currículum y escolarización, Madrid: Ediciones Morata, 1992.

JACKSON. W. Philip. La vida en las aulas, Madrid: Ediciones Morata, 1991.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS SURDOS A PARTIR DO CONGRESSO DE MILÃO DE 1880

Anna Klaudya da Silva Matias¹, Valdete Teles Xavier Soares², Enilda Rodrigues de Almeida Bueno³

RESUMO

Este trabalho objetivou refletir e compreender o que foi o Congresso de Milão de 1880 e suas implicações na história dos surdos, abordando as resoluções impostas pelo congresso que resultaram em fracasso educacional. Metodologicamente, para alcance dos objetivos, o estudo se configura como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Desse modo, nos ancoramos nos autores Skliar (1998), Strobel (2009), Cristiano (2017), que discorrem acerca do historicismo que permeia o congresso e seus desdobramentos, muitos destes que afetaram a comunidade surda por mais de cem anos. Como subsídio teórico utilizamos Arendt (2002, 2004), Adorno (2203), Kant (1996, 1985), que nos deram o respaldo necessário no tocante a complexidade das relações humanas no que tange o preconceito, dando destaque à educação como forma de emancipação e possibilidade para emergirmos da minoridade e evoluirmos como sociedade, apreendendo que a educação é mais que uma ação individual é responsabilidade e compromisso de todos.

Palavras-chave: Educação, Surdos, Congresso de Milão, Língua de sinais.

CONTEXTUALIZANDO OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA APÓS O CONGRESSO DE MILÃO

A história dos surdos é marcada por preconceito, silenciamento, e privação de liberdade linguística, social e cultural. Skliar (1998) aborda o fracasso educacional dos surdos, com práticas ouvintistas⁴, que não respeitavam as diferenças e a singularidade da pessoa surda, e negaram a importância da língua de sinais⁵ na construção social e identitária dos surdos.

¹Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - UFG - annaklaudyamatias@discente.ufg.br

²Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação - UFG - valdetesoares@discente.ufg.br

³ Doutora em Educação e Professora Associada da Faculdade de Educação - UFG . enildabueno@ufg.br

⁴ Ouvintismo: “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 1998, p. 15).

⁵ O pioneiro no uso da língua de sinais na educação de surdos foi o clérigo francês Charles Michel de l'Épée, em meados do século XVIII. De l'Épée criou um método de ensino para pessoas surdas e um alfabeto manual, que deu o nome de Língua de Sinais Francesa. Também fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, a primeira escola de surdos do mundo. Fonte: <https://www.cenpec.org.br/noticias/linguas-de-sinais-e-educacao-inclusiva> acesso em: 17 agos 2022.

Um dos marcos mais importantes no processo histórico e social da comunidade surda foi o Congresso de Milão de 1880, este que causou um retrocesso nas discussões e pesquisas sobre a surdez, instituindo práticas de correção e controle sob os corpos dos surdos, proibindo a língua de sinais, implantando técnicas oralistas¹ e modelos de medicalização da surdez.

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos - o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos - a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 1998, p. 16-17)

O Congresso Internacional de Professores de Surdos que ocorreu em Milão, na Itália, entre os dias 6 à 11 de setembro, de 1880, está para além de uma significativa ruptura no olhar para a educação e para o sujeito surdo, é também à afirmação da doença que assola nossa sociedade desde os primórdios, que é o preconceito.

O Congresso é um símbolo da polarização dos métodos educacionais para os surdos, de um lado tínhamos a língua de sinais, defendida pela comunidade surda, e do outro o oralismo, entre eles estava o método chamado como misto ou comunicação total².

No último dia do congresso, ocorreu uma votação que,

Foi organizada, patrocinada e conduzida por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de jornalistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell³ teve grande influência neste congresso. (STROBEL, 2009,

¹ Oralismo é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada. Surdos que utilizam deste método de ensino são considerados surdos oralizados. Fonte: <http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/poslibras/oralismo/apostilaoralismo.pdf> acesso em: 17 agos 2022.

² Comunicação Total (CT): “apresenta-se como uma proposta flexível no uso dos meios de comunicação oral e gestual. A oralização não teria prioridade na abordagem CT, pois permite o contato com a língua de sinais. Porém, esta, não seria prioridade para na educação de surdos e sim um meio para o aprendizado da língua majoritária do seu país” (PIRES e SANTOS, 2020, p. 44).

³ Alexander Graham Bell (nascido em 3 de março de 1847, Edimburgo, Escócia – morreu em 2 de agosto de 1922, Ilha Cape Breton, Nova Escócia, Canadá) inventor, cientista e professor de surdos americano cujas principais realizações foram a invenção do telefone (1876), a descoberta do efeito fotoacústico (1880) e o refinamento do fonógrafo (1886). Era um forte defensor do oralismo. Fonte: <https://sites.unicentro.br/wp/petfisica/2018/09/13/alexander-graham-bell-1847->

p. 33)

Antes mesmo de começar a votação o oralismo já tinha vitória garantida, pois os convidados que ali estavam eram em sua maioria defensores dessa causa, e os que não concordavam foram impossibilitados de votar, e os surdos que eram os mais interessados nesta discussão não tiveram espaço para serem ouvidos. De acordo com (CRISTIANO, 2017), no congresso foram determinadas oito definições que deveriam ser seguidas, que são elas:

DEFINIÇÕES DETERMINADAS	
PRIMEIRA	Resolução atesta a superioridade da articulação, declarando ser esta a melhor forma de reinserção das pessoas surdas à sociedade e ser o método oral o melhor na educação de pessoas surdas.
SEGUNDA	Resolução considera que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudica a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado.
TERCEIRA	Resolução leva em consideração o enorme número de pessoas surdas não instruídas e que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, estabelecendo então que é dever do governo assegurar que essas pessoas sejam educadas. A resolução foi aprovada por unanimidade.
QUARTA	Resolução, considerando um método de ensino puramente oral, define que a melhor maneira de ensinar as pessoas surdas seria através de um método intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças desde cedo a livros e à gramática da língua escrita.
QUINTA	Resolução leva em consideração a falta de livros didáticos suficientes para esses propósitos, declarando então que é dever dos professores do sistema oral desenvolver e publicar os materiais necessários
SEXTA	A Resolução baseia-se nos resultados de estudos com pessoas surdas que já não estavam mais na escola, e declara que essas pessoas não perderam suas habilidades de fala e leitura labial, mas sim as aprimoraram através da prática e leitura. Sendo assim fica estabelecido que pessoas surdas devem comunicar-se usando apenas a fala.
SÉTIMA	Resolução leva em consideração as necessidades especiais do ensino de pessoas surdas, e recomenda a idade dos oito a dez anos como a melhor época para que as crianças surdas comecem sua vida escolar. Estabelece também que a educação dessas crianças deve durar de sete a oito anos, e que as classes devem ter até dez alunos.
OITAVA	Resolução estabelece uma mudança gradual no método de ensino de instituições que faziam uso da língua de sinais, eliminando pouco a pouco o ensino por meio das línguas de sinais e implementando o método oral.

Lulkin (1998) ao falar das práticas escolares para com os surdos após o Congresso de Milão, aborda que a primeira medida para coibir o uso da língua de sinais entre os próprios alunos surdos foi o de obrigaram a sentar em cima das mãos, e retirarem as janelas das portas das salas de aula, para evitar que houvesse comunicação visual-gestual entre os alunos, e demitiram os professores surdos e seus auxiliares, tirando a representatividade e a referência que os alunos tinham em seus professores surdos.

As técnicas de treinos orais e auditivos tornaram-se rotina para os surdos, e os médicos e os professores controlavam seus corpos e os conhecimentos que eles iriam adquirir, tirando a autonomia e a identidade dos surdos.

Os efeitos causados pelas decisões do congresso, durou mais de 100 anos, a proibição da língua de sinais no Brasil foi de 1881 à 2002, quando foi instituída a Lei 10.436/2002, que passa a reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão no país (BRASIL, 2002). A partir do que foi exposto podemos observar o controle e a punição sob os corpos daqueles que não se encaixavam nos padrões ditos como normais, colocando os surdos e todos aqueles que de alguma forma questionavam a sociedade sobre o diferente, evidenciando a heterogeneidade dos sujeitos sociais e culturais.

Visto o preconceito sofrido pelos surdos, é importante entender os juízos sobre esta questão para buscar refletir a origem de tais preconceitos, pois estes podem ser advindos da falta de reflexão.

EDUCAÇÃO COMO POTENCIALIZADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NA SOCIEDADE

Arendt (2002) aborda o preconceito como inerente ao homem, e que o preconceito quando não analisado ganha mais força, pois está ancorado em conceitos do passado, “preconceitos sempre desempenham um grande e legítimo papel no espaço público-político”. Eles dizem respeito àquilo que todos nós compartilhamos sem querer uns com os outros e onde não julgamos mais porque quase não temos mais oportunidade de ter a experiência direta” (ARENDR, 2002, p. 32).

É importante entender nossos preconceitos, estes que em sua maioria são de origem pública, não são advindos de experiências pessoais, por isso a sociedade imersa no senso comum pode se identificar tão rapidamente com eles, e por falta de esclarecimento torná-los parte de suas crenças.

Por conseguinte, o preconceito desempenha um grande papel na coisa social pura; na verdade, não existe nenhuma estrutura social que não se baseie mais ou menos em preconceitos, através dos quais certos tipos de homens são permitidos e outros excluídos. [...] Uma das razões para a eficiência e a periculosidade dos preconceitos reside no fato de neles sempre se ocultar um pedaço do passado. Além disso, observando-se com mais atenção, vemos que um verdadeiro preconceito pode ser reconhecido porque nele se oculta um juízo já formado, o qual originalmente tinha uma legítima causa empírica que lhe era apropriada e que só se tornou preconceito porque foi arrastado através dos tempos, de modo cego e sem ser revisto. (ARENDDT, 2002, p. 10)

Como bem elucidou Arendt (2002), é necessário revisitar nossa história para compreendê-la, os preconceitos são problemas sociais que não tem cura médica, todos têm o direito na esfera individual de fazer suas escolhas, mesmo que ignóbeis, e temos que respeitá-las, de acordo com a autora, mas na esfera política temos que combatê-las, e isso se faz através de análise crítica e profunda, em questões como estas não podemos nos ater a conceitos e discussões rasas, pois, se não discutidas elas se arrastarão e ganharão força no decurso da história.

Posto isto, recorreremos a Kant (1985), para entendermos o conceito de esclarecimento, este que pode nos levar à compreensão da dificuldade do homem em conseguir sair da menoridade e pensar por si só, de forma crítica e autônoma. Para o autor, a menoridade “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100). É saber usar o entendimento com coragem e ousadia.

Muitas vezes por preguiça e por covardia o homem prefere ser guiado por outrem a se esforçar em compreender o mundo e a realidade que o cerca. A menoridade não está relacionada diretamente com a idade cronológica do indivíduo, um homem feito, no auge de seus 30 anos pode ser visto socialmente e interpretado como um sujeito bem sucedido e de sucesso, e nunca ter saído da menoridade, pois é preferível se ater ao que está de fácil compreensão a buscar o porquê de ele obter sucesso enquanto outros homens passam fome, ou não conseguem oportunidades iguais pois não se enquadra nos perfis considerados aptos para ascender socialmente.

Esse esclarecimento não acontece de forma espontânea e rápida, é um processo de dúvidas e quebra de preconceitos que exigem um uso público do saber, “por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (Kant, 1985, p. 102)

Quando dada a liberdade ao homem e ele compreendido através de si mesmo e de suas reflexões sobre a própria reflexão, ele poderá debater e expor seu pensamento para os outros analisarem, pensarem e refletirem sobre tais questões, pois ao expor para os que querem verdadeiramente ouvir será possível obter esclarecimento. O diálogo é de suma importância para o autor, pois a partir dele é possível refinar a própria razão e progredir na e com a ciência.

Este aperfeiçoamento da humanidade depende única e exclusivamente do próprio homem, este que pode adiar o caminho de seu esclarecimento, mas negá-lo é ferir os direitos sagrados da própria humanidade. (Kant, 1985)

Pois ainda vivemos uma época de esclarecimento, não esclarecida, e cada homem tem a liberdade de utilizar sua própria razão e submeter suas questões morais ao jugo de si mesmo e ao público.

Kant (1996), coloca a educação como mediadora do homem, como o caminho para se tornar um verdadeiro homem, então poderíamos dizer que a educação pode levar o homem ao caminho do esclarecimento? Para isto é necessário ter mestres melhores que elevem ao máximo as qualidades dos educandos e lhes ofereçam direção para seu aperfeiçoamento individual, e da própria humanidade, pois se faz necessário deixar para as futuras gerações possibilidades de se desenvolverem verdadeiramente.

Kant (1996), no livro “Sobre a pedagogia”, aborda a importância de se oferecer uma educação em contato com a diversidade, pluralidade e que dentro desta variedade, o homem consiga compreender sua unicidade, para cumprir sua destinação, esta que só será possível de alcançar plenamente de forma coletiva, em comunhão com toda espécie humana.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 1996, p. 19)

A educação é um dos maiores problemas da humanidade, pois ela tem a incumbência de produzir moralidade no homem, e guiá-lo para as disposições do bem, por isso é um processo lento que demanda tempo, e se o homem não for capaz de responder deverá deixar para a próxima geração, e os seus conhecimentos para elas acrescentarem algo e criar cada vez mais oportunidades para o desenvolvimento mais amplo do homem, atingindo assim o potencial máximo de pureza e esclarecimento.

“Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo” (Kant, 1996, p. 23), por isso é indispensável um projeto de educação que possibilite o homem a perceber que o bem particular deverá ir de encontro com o bem comum, com o bem de todos, colocando assim seus interesses em prol da humanidade, pensando e buscando o esclarecimento, desta forma as nossas crianças conseguirão “odiar o vício por virtude”, e por escolha própria, pensando no bem maior. (Kant, 1996, p 28)

Adorno (2003), corrobora com Kant (1996), compreendendo que a educação tem papel fundamental na construção do homem, educação esta que deverá ser contra a barbárie, “pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (ADORNO, 2003, p 164).

O esclarecimento para Adorno (1968) assume um papel de criticidade, de não se submeter cegamente a ideologias e crenças sem pensar de forma consciente, desenvolvendo assim a emancipação individual, pois a “tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2003, p 155)

Isto posto, podemos perceber que o preconceito é inerente ao homem, e que possivelmente para extingui-lo será necessário extinguir o homem, mas a educação aparece como uma possibilidade, uma educação emancipadora e crítica, que leve o homem ao esclarecimento para assim refletir sobre seus atos antes mesmo de cometê-los.

Pensando sobre o longo processo de exclusão dos surdos, se faz necessário que o Estado garanta a partir de políticas públicas, garanta a equidade e ofereça oportunidades de trabalho e acesso a todos os níveis educacionais, para que assim os surdos possam ocupar os espaços que lhes foram negados, “embora o governo não tenha o direito de interferir nos preconceitos e práticas discriminatórias da sociedade, ele não só tem o direito, mas também o dever de assegurar que essas práticas não sejam legalmente impostas” (ARENDDT, 2004, p 277).

É importante revisitarmos o passado com o objetivo de entender a origem de nossos preconceitos a fim de evitá-los no presente, devemos ter criticidade para analisar nossa história e refletir sobre onde estamos e porque estamos, e pensar a nossa realidade como um processo e um caminho de possibilidades para as gerações futuras criarem novos juízos e novos valores.

É imprescindível descobrir qual caminho devemos seguir para nos encontrar, fortalecer o eu para não cair em falsas promessas, para que assim o homem ao cuidar do seu “eu” ele consiga como bem afirmou Descartes (2009) ao referir-se ao seu método: “irei utilizar toda a minha existência em cultivar minha razão, e progredir o máximo que pudesse no conhecimento da verdade, de acordo com o método que me determinara” (p. 37).

Este processo de compreensão é um caminho interminável, mas é necessário para evitar futuros extermínios e assegurar uma educação que liberte e que seja para todos, e que nenhum surdo volte a ser amordaçado e silenciado, que suas mãos estejam livres para sinalizar a sua liberdade e garantir que sua identidade nunca volte a ser violada.

Ao recorrer à autores clássicos para tentar compreender os conceitos que assolam a nossa sociedade, fica evidente que o percurso e a trajetória trilhada para compreendê-los são mais importantes que a resposta em si, que muitas vezes nem sequer pode ser respondida, e estes autores mesmo que divergindo em alguns conceitos e métodos de análises, tem um ponto em comum, a educação como possibilidade. Adorno (2003) em sua teoria crítica, aborda a importância de uma educação desbarbarizante, que traga criticidade, autonomia e reflexão, possibilitando a emancipação humana.

Através do esclarecimento kantiano, podemos analisar nossas escolhas e entender o porquê de tê-las feito, para ademais, de forma autônoma se libertar das amarras condicionadas por nossos predecessores e partir do conhecimento deixado por eles para ampliá-lo e refiná-lo, a ponto de a próxima geração conseguir responder as perguntas que não conseguimos. Parafraseando Andrade (1974), amar a educação é praticá-la e recriá-la, e diria mais, é também entender que o homem tem a liberdade para fazer suas escolhas dentro da sua realidade, e que a educação é a ponte e a conexão para sua verdadeira emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto todo preconceito sofrido pelos surdos, suas vozes apagadas dentro da sua própria história, e a negligência educacional que ignorou suas peculiaridades e diferenças, em prol de uma normatização linguística e comportamental, impondo o ouvinte como padrão a ser alcançado. Compreendemos que o preconceito que assola os surdos são ancorados em juízos passados, onde acreditavam que aqueles que não tinham voz não podiam pensar, acreditavam que o raciocínio estava ligado a palavra, e a palavra só poderia ser dita, então os surdos eram tidos como incapazes de compreender o mundo. Isto se deu a partir de um preconceito que deve

ser desmistificado. Se faz necessário uma discussão crítica para que o vazio histórico social e educacional que afetou os surdos, e que foi imposto a partir do congresso de Milão, respaldados em estudos de profissionais exclusivamente ouvintes, e que durou mais de 100 anos, não se repita, e isso só será possível a partir de uma educação inclusiva, crítica e que leve o homem a pensar sobre si mesmo e sobre os juízos que são tidos ainda como valores morais e éticos.

Não podemos nos omitir frente ao preconceito ignorando a necessidade de repensar nossos métodos de alfabetização e de ensino para as pessoas surdas, estas que necessitam de uma educação visual e que valorize sua língua materna, e inferir que os surdos são plurais, e que podem escolher livremente quais caminhos seguir, e cabe a nós oferecer e oportunizar possibilidades e garantir isonomia de direitos. Precisamos de coragem para admitir os erros cometidos, para não cometê-los novamente, e dialogar com a comunidade surda para entendermos suas demandas e suas necessidades, para alçar novos caminhos em direção a uma educação que inclua e direcione o homem ao esclarecimento e a uma sociedade justa, plural e autônoma.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: MAAR, W. L. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARENDT, H. **O que é política?** 3º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução: EINCENBERG, R. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **LEI Nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso: 17 ago 2022

CRISTIANO, A. **O congresso de Milão**. Libras, 2017. Disponível em: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>. Acesso em: 17 ago 2022

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. 2º ed. São Paulo: Escala, 2009.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 2º ed, p. 33 - 49

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2º ed., p. 7 - 31. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Ane Caroline Pereira da Silva¹, Anne Caroline Soares da Silva², Lara Eduarda Alves Franca³, Maria Gabriela Campos Ribeiro⁴, Leonice Vieira de Jesus Paixão⁵

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a gestão democrática na escola, a partir de pesquisas bibliográficas e de uma pesquisa de campo exploratória descritiva realizada com 04 gestores e 04 supervisores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de ensino de Montes Claros-MG. Tivemos como aporte teórico as ideias de estudiosos como: Paro (2002), Veiga (2002), Libâneo (2004), Luck (2006), Braga (2009), Ferreira (2009), e ainda a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9394/96). O estudo foi realizado com a participação da turma do 7º período do curso de Pedagogia do campus Montes Claros. Para materialização do estudo foi utilizado um estudo de natureza qualitativa, quando foi realizado uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado aos participantes, seguida da análise dos dados. A partir da pesquisa foi possível refletir sobre a necessidade de um maior empenho dos diretores das escolas para o alcance da efetivação do processo de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática, participação, regimento, transparência.

INTRODUÇÃO

A ampliação da discussão a respeito da gestão escolar democrática é notória, a sociedade brasileira volta a atenção para a ampliação da qualidade da escola pública tanto em termo de acesso, quanto de formação para a vida em sociedade, quanto de participação e desempenho das ações desenvolvidas pela escola. Dessa forma, o debate político-pedagógico no decorrer das últimas décadas tem na gestão da educação um de seus pressupostos fundamentais para o processo de democratização do ambiente escolar no Brasil.

A legislação educacional em vigor, representada particularmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, demonstra ter assimilado estas necessidades e apresentam dispositivos que, cumpridos, podem traçar um caminho seguro para a organização, a implantação e o fortalecimento da gestão democrática nos sistemas de ensino, os artigos 14 e 15 da LDBEN nº 9.394/96 estabelecem que

¹ Acadêmica do 7º Período de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes

² Acadêmica do 7º Período de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes

³ Acadêmica do 7º Período de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes

⁴ Acadêmica do 7º Período de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade de Uberaba- UNIUBE, bolsista do PROSUP/CAPES. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público

A legislação enfatiza a importância da gestão na educação, e confirma a proposta de que há a necessidade de se trabalhar tendo como pressupostos a visão de gestão democrática em todos os espaços escolares, sendo todos responsáveis por uma ação que se desenvolva na escola e para a escola, visando a qualidade do atendimento e a materialização do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido a legislação vem estabelecer as bases para a construção de uma gestão democrática, propondo os princípios necessários para a sua implementação e consolidação.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DEFINIÇÕES E FUNÇÕES

Diante as mudanças estabelecidas pela gestão e a evolução das práticas que reconhecem hoje o coletivo e não mais as práticas individuais, a versão de gestão democrática vem para substituir o termo "administração escolar" (NETO, 2019). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN 9394/96, afirma a inclusão da gestão democrática na educação brasileira, substituindo o termo “administração escolar” por “gestão democrática”. A LDB, entretanto, não define com precisão o significado de gestão democrática, porém esclarece os princípios que norteiam a gestão da escola pública.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição Federal de 1988 que em seu Art. 37, estabelece a transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática é uma administração concreta, pois, preocupa-se com o desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (CURY, 2007).

Ainda segundo Cury (2002), a gestão democrática também comparece na lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, lei n.9.394/96 ao retomar o que já previa a

Constituição e referindo-se ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federativos. Tratado no Art.3º, inciso VIII e no Art.14 que diz:

- Art. 3.: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.
- Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O princípio constitucional da gestão democrática também não se limita à educação básica, ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino, “a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir” (MARQUES 2013, p.03).

Isto posto, a gestão escolar numa perspectiva democrática tem a ver com autonomia e participação. Há os que defendem a eleição de diretores de escola (PARO, 1996) e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão (PADILHA,1998; DOURADO, 2000; ANTUNES, 2002), que devem respaldar-se na participação de todos os segmentos escolares: pais, professores, alunos, funcionários.

A escola é uma instituição de serviço público, que se distingue por ofertar um ensino como um bem público, deve estar alinhada ao que é estabelecido nas legislações, mas também ter como finalidade o alcance da formação de um sujeito mais ativo, participativo e atuante. Outrossim, o papel do gestor é liderar a organização de propostas pelos estabelecimento escolar visando a construção de elementos como o calendário escolar, a organização pedagógica, os conteúdos curriculares, as formas de aproveitamento de estudos, os processos avaliativos e as formas de recuperação (quando necessárias) dentre outros, que materialize o processo democrático.

A gestão democrática não é apenas um princípio pedagógico, ela é também um preceito constitucional. Dessa forma, tanto a participação popular quanto a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas” (FORMOSINHO, 2013). Elas estão ligadas diretamente de forma positiva na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. Além disso, vale ressaltar que a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, ou seja, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país.

Somada a participação, a autonomia, a pluralidade e a transparência são elementos constitutivos e essenciais de uma gestão democrática. São componentes individualmente relevantes, mas que juntos resultam numa escola efetivamente democrática (PARANÁ, 2018).

Um exemplo é que, para que haja uma participação no âmbito escolar é necessário que a escola seja transparente e promova a democratização das informações ao prestar contas à sociedade das medidas tomadas pelos administradores de um bem que é público. Sendo assim a transparência caracteriza-se “como um eficiente instrumento para dar credibilidade ao espaço público, ao estabelecer a lisura e a ampliação do controle social sobre a esfera pública.” (ARAÚJO, 2011, p.61). Para que seja possível estabelecer uma Gestão Democrática na escola, é necessário além da democratização das informações e da participação, que os atores do processo educacional estejam cientes do Regimento escolar.

O Regimento Escolar Interno é um instrumento elaborado coletivamente, tendo com orientação as diretrizes estaduais, onde se podem encontrar informações a respeito da estrutura administrativa e o relatório de todas as atividades especificadas. Além disso, também especifica as atividades funcionais e limites das unidades orgânicas, trazendo o equilíbrio destas atividades sem deixar de lembrar que os setores interagem entre si tendo como meta a coerência do conjunto, enfatizando que o processo organizacional é sistêmico.

Cury (1997) fala que o eixo da autonomia representa inovação do princípio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que em seu Art.15 estabelece:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia** pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Através dos projetos pedagógicos das escolas, seria permitido realizar adequações de acordo com a realidade da comunidade. E proposto, portanto, que o sistema de educação brasileira, seja flexível. Olhando por esse prisma, o Regimento Escolar, apesar de ser construído sob olhar jurídico, deve também ser construído pelo coletivo da escola, respeitando e contemplando as diversidades e a autonomia do ensino. Por isso é importante que o Regimento esteja sempre atualizado conforme a legislação educacional vigente. As escolas precisam se atentar a responsabilidade de atualizar constantemente seu Regimento Escolar para melhor atender seus alunos e a comunidade que a rodeia.

Na gestão democrática merecem destaque as relações humanas como uma das ferramentas fundamentais, as relações humanas são muito importantes seja na vida pessoal e ou profissional, por meio delas é que se consegue “fazer” como pessoas, como seres humanos.

Este fato se confirma quando observamos os relacionamentos sociais, essa relação de respeito é fundamental para a realização de um trabalho em busca da melhoria das questões sociais.

Outro aspecto presente nas relações humanas é a administração dos conflitos existentes no âmbito escolar, uma vez que em todo setor existem as divergências. O líder democrático é aquele que lança mão de certo tipo de poder, com base em determinada perspectiva com fundamentos para entendimento mútuo, que apoia determinado método de diálogo e negociação e tem certo produto como objetivo. A participação da sociedade debatendo em suas organizações, dialogando com o Estado e realizando o controle social é muito importante para garantir que os políticos atendam de fato, as necessidades prioritárias da população, para melhorar os níveis de qualidade dos serviços e também para fiscalizar a ampliação dos recursos públicos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com 04 gestores e 04 supervisores da rede pública estadual do município de Montes Claros-MG no ano de 2022, sendo pesquisadas, escolas estaduais, visando analisar o processo de gestão das escolas e identificar sua aplicação. Para melhor entendimento do tema, foi realizada no primeiro uma pesquisa bibliográfica. E de acordo com Marconi e Lakatos (2006), esta envolve tudo o que já foi publicado sobre o tema em estudo.

Em seguida foi aplicado um questionário aos gestores e supervisores das escolas. Sobre a utilização do questionário, este é um instrumento de recolha e avaliação de dados. O questionário, conforme Marconi e Lakatos (2003, p.201), “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Após a coleta os dados foram analisados seguindo os cuidados éticos e tendo como sustentação o referencial teórico utilizado.

ANALISE DE DADOS

Com o intuito analisar a percepção dos participantes da pesquisa sobre o processo de gestão das escolas pesquisadas, perguntamos aos participantes: qual o tipo de gestão existente na escola (democrática, autoritária, centralizada ou participativa). Todos os participantes afirmaram que a gestão é democrática e participativa e ainda completaram, o Gestor 2 “porque

levamos em consideração a participação de todos”, o Gestor 3 “as decisões são colegiadas, pautada na participação de todos nas decisões, pluralismo, autonomia e transparência”, o Supervisor 2 “com a participação da família e todos da gestão escolar. Procurando parcerias, como por exemplo, o Instituto Federal, alguns dos nossos alunos fazem curso lá” e o Supervisor 3 “ o tipo de gestão que predomina na escola é a Democrática. O diretor é escolhido pela comunidade escolar”

Segundo Santos (2005, p. 21):

nota-se que a gestão democrática pressupõe a construção do trabalho coletivo exigindo a participação de toda a comunidade nas decisões do processo educativo, contribuindo para o aperfeiçoamento de todo o grupo. Com esta perspectiva, a gestão democrática tem como objetivo a extinção do autoritarismo centralizador; a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os seguimentos; a extinção do binômio dirigente-dirigido; a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais nas tomadas de decisões.

No entanto ainda temos gestores que ainda não compreende que esse princípio é para além das determinações legais, o Gestor 4 “ a gestão é democrática e participativa. É o que a lei exige, o diretor não faz nada sozinho. Tem a participação da comunidade”, mesmo ele enfatizando que tem a participação da comunidade, primeiro ele enfoca que é uma determinação legal, nesse sentido a concepção de gestão democrática e participativa fica vinculada a ideia de que ela existe somente porque a lei determina.

A autonomia da escola, apesar de qualquer dispositivo legal que a torne obrigatória, necessita da ratificação da comunidade escolar através da sua ação, do seu posicionamento ativo frente às discussões, decisões e planejamento da unidade escolar, portanto, de nada adianta denominar a escola de autônoma se o processo não ocorrer de fato. E é esse envolvimento ativo da comunidade escolar que acaba desencadeando a necessidade de outro elemento constitutivo, do processo de gestão democrática, a transparência das informações. Portanto, pode-se afirmar que, quando todos participam a democracia começa a acontecer de fato.

Nesse sentido, podemos inferir que tanto os gestores quanto os supervisores pesquisados conhecem o processo de gestão democrática, que está é estabelecida em lei, que a mesma é pautada na participação e na atuação das instancias colegiadas. Perguntamos então se na escola existia a democratização das informações se existe a difusão ampla das informações para a equipe da escola? Os participantes responderam que:

GESTOR 1: Sim, além de reuniões possuímos murais que esclarecem informações.

GESTOR 2: Existem grupos de whatsapp, reuniões, as informações circulam de forma que chegue a todos.

GESTOR 3: Sim. Todas as informações são repassadas. Usamos o grupo de WhatsApp para informações.

GESTOR 4: Sim, módulo 2, e-mail, no drive da escola, compartilhada na escola, informativos, cada módulo, reuniões quinzenais de quatro horas, grupo de WhatsApp, antes era colado na parede, para que assim todos os professores tenham acesso às informações, com o uso das tecnologias, planilhas isso ampliou, hoje não somente usam os aplicativos como google meet para dar aula, mas usam também com extensão do e-mail e outros recursos.

SUPERVISOR 1: Sim, temos reuniões e um mural.

SUPERVISOR 2;A escola tem grupos a partir das tecnologias com os alunos e professores. Há encontros de módulos 2 presenciais. Módulo coletivo e individual com os professores.

SUPERVISOR 3: Na maioria das vezes pede-se a opinião dos servidores e ou pais/responsáveis e todas as decisões são comunicadas a todos, contamos com o aval do Colegiado Escolar.

SUPERVISOR 4: Sim, possui democratização.

Como observado todos afirmaram que as informações são divulgadas e para tanto são utilizados vários espaços e utilizados vários recursos, o gestor 4 destacou que além das informações serem compartilhadas nas reuniões e módulo 2 estas também são disponibilizadas via “e-mail, no drive da escola, compartilhada na escola, informativos, cada módulo, reuniões quinzenais de quatro horas, grupo de WhatsApp, antes era colado na parede, para que assim todos os professores tenham acesso às informações, com o uso das tecnologias, planilhas isso ampliou, hoje não somente usam os aplicativos como google meet para dar aula, mas usam também com extensão do e-mail e outros recursos”. Percebemos também pela resposta do gestor que apesar de na resposta anterior ele colocar que a gestão é “democrática e participativa”, este trabalha tendo clara o princípio de publicidade.

Portanto percebemos o quanto é importante a gestão trabalhar seguido os princípios da administração pública a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a eficiência e a publicidade, sendo este último a forma de garantir o acesso do cidadão às ações dos gestores públicos. Essa participação constitui-se numa das melhores formas de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da escola. De acordo com Luck (2007), através da participação consciente e crítica será efetivado o maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

O Regimento Escolar pode se tornar uma via de acesso para se alcançar uma boa qualidade da educação, por meio da conscientização dos direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004). Perguntamos aos entrevistados: Existe regimento

na escola? Este documento é conhecido de todos os membros da escola? É utilizado? Em qual circunstância?

GESTOR 1: Sim existe, sendo ele repassado a todos na escola, sendo utilizado quando for preciso, o mesmo foi construído com a participação de todos os membros da escola.

GESTOR 2: Sim, os professores que estão a mais tempo na escola conhecem. O regimento é utilizado a todo o momento. É um documento muito importante e utilizado para a organização da escola. Ele foi construído com a participação de todos e aprovado pelo conselho de classe.

GESTOR 3: Existe um regimento sim. Ele e está sendo atualizado neste ano de 2022.

GESTOR 4: Sim, ele é um documento obrigatório e estamos sempre atualizando, gostaria que fosse mais. Sim, porém quase ninguém procura saber sobre, mas sabem que existe; é utilizado. É utilizado, exemplo dos jogos internos, quem tem ocorrência, por exemplo, não participa. Foi construído por partes, secretaria de educação, reunião com professores e com os pais, todo seguimento tem acesso.

SUPERVISOR 1: Sim, ele é de conhecimento a todos, ele é utilizado conforme a necessidade, ele foi construído de modo participativo.

SUPERVISOR 2: Existe regimento na escola sim, e todos têm conhecimento. O regimento constituído pela equipe docente, gestora e pedagógica. Ele está em fase de reformulação.

SUPERVISOR 3: A escola possui Regimento Escolar que está em processo de atualização. Conta com auxílio da comunidade escolar para a atualização e quando finaliza dá-se amplo conhecimento a comunidade escolar. É utilizado sempre que algum membro da comunidade escolar precisa tomar uma decisão, com aspectos voltados para a indisciplina, por exemplo. Os itens do Regimento Escolar são padronizados e definidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG.

SUPERVISOR 4: Sim.

Com apresentado nas respostas dos participantes, todas as escolas pesquisadas possuem regimento, e que este é utilizado sempre que se faz necessário, o gestor 4 destaca que “ele é um documento obrigatório e estamos sempre atualizando, gostaria que fosse mais[...] porém quase ninguém procura saber sobre, mas sabem que existe[...] utilizado, exemplo dos jogos internos, [...]” isso nos aponta que mesmo sendo um documento necessário e obrigatório os entrevistados, não veem o regimento como um instrumento que visa amparar as instituições escolares, no o processo educativo como um todo, na organização pedagógica, na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, é um documento legal que é necessário para regulamentar os atos da instituição, permitindo que o trabalho seja realizado assegurado pela legislação, credenciada e reconhecida pelas autoridades que permitem o seu funcionamento. Para além

disso, esse documento aproxima a comunidade da escola, uma vez que ela deve participar da construção do documento e acompanhar o trabalho da escola assegurando os princípios da democracia, da ética e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a gestão democrática, deve-se considerá-la como elemento da organização de um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa, e conte, efetivamente, com a participação de seus membros para tomar decisões coletivas. Partindo da concepção democrática, a escola deve motivar a participação ativa da comunidade escolar. Assim como, também, ouvir, registrar e divulgar as ações por ela desenvolvida.

A pesquisa nos fez refletir sobre a necessidade de um maior entendimento sobre o processo de gestão democrática e sobre o verdadeiro sentido dos instrumentos que a sustentam, sendo papel do gestor trabalhar na perspectiva não simplesmente de cumprimento do que está estabelecido na legislação, mas de articular para a garantia da participação, de colocar em prática a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, do Regimento escolar, da eleição e funcionamentos dos órgãos gestores da escola, portanto faz se necessário o empenho dos diretores das escolas para o alcance da efetivação do processo de gestão democrática verdadeira das escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.C. **Gestão, Avaliação e qualidade da educação: Contradições e mediações, entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal.** Brasília: FE/Unb, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional. nº 9.394/96.** Brasília.1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez.2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito a educação.** RBPAAE-v.23,n.3,p.483-495.set/dez2007.

CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo. Ed. do Brasil, 1997

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada"**. Educ. Soc. [online]. 2004, v. 25, n. 89.

FRANCISCO DA SILVA, Lauricéa. **Gestão democrática escolar: Participação popular e social**. Cintedi: Editora realize, 2008.

FORMOSINH, Júlia Oliveira e FORMOSINH, João. **Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança**. Porto Editora, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14/09/2022.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular, no planejamento e na organização da educação popular**.

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

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Caixa Escolar. Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2011. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/caixa-escolar/>>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

NETO, Paulo Bryram Oliveira. **A gestão democrática e sua importância para alcançarmos a melhora na qualidade de ensino e participação da sociedade**. Justbrasil, 2019. Disponível em: <https://paulobyron.jusbrasil.com.br/artigos/569161397/a-gestao-democratica-e-sua-importancia-para-alcarmos-a-melhora-na-qualidade-de-ensino-e-participacao-da-sociedade> . Acesso em: 14/09/2022

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Gestão em Foco: Gestão Escolar Democrática** Unidade I - Fundamentos históricos e legais da gestão democrática. Curitiba: seed PR, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1670> . Acesso em: 14/09/2022

REGIMENTO ESCOLAR – TUDO O QUE VOCÊ PRECISA SABER. SAE Digital, 2022. Disponível em: < <https://sae.digital/regimento-escolar/#:~:text=Qual%20C3%A9%20a%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do,autoridades%20que%20consentem%20seu%20funcionamento..>> . Acesso em: 14/09/2022.

AÇÕES EDUCATIVAS COMPROMISSADAS COM SOLIDEZ DA HUMANIZAÇÃO: A FILOSOFIA, ÉTICA, ARTE E POLÍTICA POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO

**Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva¹. Profa. Dra. Marina Coimbra Casadei
Barbosa da Silva²**

RESUMO

Esse trabalho reflete sobre o apedutismo que invade os espaços educativos no Brasil. Essa condição ocorreria pela desvalorização de conteúdos filosóficos e epistemológicos como consequência de uma educação atual que se pauta em conteúdos pragmáticos e preocupados em responder as demandas de mercado. O objetivo deste trabalho foi promover reflexões sobre a necessidade de se desenvolver ações educativas críticas para formação ética e estética dos estudantes a partir de debates em torno da arte e da filosofia. Escolhemos realizar uma pesquisa bibliográfica junto a uma literatura especializada de educação crítica sobre as possíveis ações no campo da educação humanizadora. Os resultados da pesquisa indicam que estudos sócio-históricos e marxistas apresentam fundamentos que contribuem no desenvolvimento de ações educativas críticas compromissadas com solidez da humanização. Concluímos que a ética, a filosofia, a arte e a política, são condições indispensáveis para o desenvolvimento e para a aprimoração da sociedade.

Palavras-Chave: educação. Filosofia. Ética. Humanização.

INTRODUÇÃO: PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Para Saviani (1997) a educação brasileira se limita, ao longo de sua história, a atender aos interesses de uma sociedade classista dominada por elites que coloca a maioria da população aos limites da formação de mão-de-obra e de inculcação ideológica para direcionar a escolha dos governantes. Apesar das transformações ocorridas no campo da pedagogia – da tradicional à escola nova – a educação continua servindo às demandas da sociedade capitalista.

Segundo Martins e Duarte (2010) a educação compactua com o sistema político conservador atual e apresenta uma concepção idealista e pragmatista das relações entre educação e sociedade. Dessa forma, os problemas sociais e pedagógicos são observados como

¹ UNESP-ASSIS, Departamento de Psicologia Social

² UNIMAR – Universidade de Marília, Departamento de Psicologia

resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, leva à superação de tais problemas. Trata-se de uma educação que procura adaptar o sujeito às especificidades da sociedade, negando a possibilidade de haver outras possibilidades de sistemas sociais e, conseqüentemente, novas formas de interação e de apreensão das realidades.

Outra questão, também relevante, que sobressalta a essa educação, diz respeito da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana se constitui de fragmentos que se unem por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional e não por múltiplas determinações da totalidade social. Dessa forma, contraditoriamente, são os acasos irracionais da vida de cada sujeito que determinam o que é ou não relevante para sua formação racional e social dentro de uma sociedade capitalista.

O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, filosófica, artística, política, intelectual e crítica encontra-se limitado ao paradigma do Capital e as especificidades de uma sociedade voltada para o trabalho alienado e consumo exacerbado. Assim, a busca pelo conhecimento se restringe ao adaptar-se flexivelmente a condições aprioristicamente determinadas por essas especificidades.

ALÉM DA PRATICIDADE DO CONHECIMENTO CAPITALÍSTICO

Entende-se que a educação é processo que humaniza os indivíduos e os conduz a autoconsciência em relação a eles do mundo do qual participam (BARROCO, 2003). Cabe à escola oferecer ferramentas para a autoconsciência, entendendo que o fato de aprender envolve também o conhecer e se voltar para o passado (ALMEIDA, 2010).

Compreende-se que uma educação que rompe com uma formação voltada apenas para as demandas do capital contemporâneo deve voltar-se para a elaboração de ações que socializem o saber acumulado pela humanidade e contribuam para a humanização da sociedade, possibilitando ao sujeito o empoderamento a partir do saber. Assim, uma ação educativa humanizadora deve envolver muitos outros aspectos da vida humana, que não apenas a transmissão do conhecimento epistemológico, mas o conhecimento ético e estético, filosófico e político, a valorização do conhecimento das produções culturais e artísticas conquistadas pela humanidade, e consciência do aluno em estar no mundo.

Com base em Leontiev (2004), a educação é justamente o processo dialético de levar às novas gerações o já criado, no intuito de formá-las. As marcas do que é propriamente humano

não estão nas células ou, mais especificamente, no DNA, mas no processo de apropriação dessas objetivações, e das conseqüentes novas objetivações. É por esse duplo e contínuo processo que o homem se humaniza, transformando-se subjetivamente. Dito em outras palavras, a função mental conquistada pelos homens ao longo de toda a história da humanidade, ou da sua humanização enquanto sujeito singular, não se atém ao cérebro, embora dependam dele e do restante do sistema nervoso central para se processarem. Contudo, elas se materializam ou se objetivam para fora do homem.

É por meio do contato com os instrumentos sociais que os homens se apropriam das funções já constituídas pela humanidade e as tornam suas. Destaca-se, com isso, que se o plano biológico se apresenta como condição inicial para o indivíduo nascer no mundo; é somente pelo plano cultural que ele adquire as aptidões para viver nesse mundo plenamente como humanizado e que forma os órgãos iniciais do sentido. Entende-se, portanto, que o processo dialético de objetivação-apropriação leva à formação do humano.

Heller (1989, 1994) divide a vida social humana em dois grandes âmbitos: o âmbito das esferas da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro e sua existência já caracterizam certo estágio de desenvolvimento da sociedade. A teoria da vida cotidiana desenvolvida por Heller trabalha intensamente tanto com a dialética entre objetivação e apropriação, como também com a dialética entre humanização e alienação (DUARTE, 2010). A todo instante Heller faz a distinção entre os fenômenos que são resultantes das relações sociais alienadas e, portanto, podem ser superados historicamente, daqueles fenômenos que, embora tendo surgido no interior da sociedade alienada, constituem decisivos avanços para a essência humana e devem ser considerados valores universais a serem preservados numa sociedade que supere o capitalismo. (DUARTE, 2010)

Para Heller (1972), há uma cisão entre a apropriação das objetivações genéricas em-si que representam a estrutura que domina a vida cotidiana do sujeito que são reproduzidas conforme a ordem econômica estabelecida e objetivações genéricas para-si que são ações não cotidianas que resguardam a superestrutura social, aprofundando o abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos humanos.

A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada

sociedade. Segundo Duarte (2010) ao transformar a natureza através do trabalho, ainda que tal transformação pouco ultrapassasse no início o processo de humanização do gênero humano o nível de utilização de objetos em seu estado quase natural, o homem, de qualquer forma já estava se constituindo enquanto ser genérico, mas um ser genérico em-si. As objetivações humanas limitavam-se aos utensílios (os objetos “produzidos” pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade seja ela alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade-em-si. Todas estas esferas não cotidianas terão, com a estrutura, alguma relação – seja com o intuito de mantê-la ou de transformá-la.

A sociedade sob a égide do sistema econômico classista enfatiza as objetivações em si, valoriza ações cotidianas que permitem ao sujeito um nível de convivência, sem transformar propriamente sua vida. A estrutura econômica, produtiva, consumista reforça as esferas da vida cotidiana. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como os elementos objetivos e simbólicos surgidos a partir das ciências, da ética, da filosofia, da arte e da política.

São esses elementos que garantem a reprodução humana da sociedade, aquelas que objetivam a superestrutura social, em seu aspecto jurídico, moral, estético e relacional e formam a consciência social. A consciência social é um conjunto de ideias que surge dentro desta organização social – ideias que podem se transformar em organizações políticas, em valores morais, em reflexões filosóficas ou em obras de arte. A consciência social está diretamente vinculada ao campo da superestrutura, portanto, situam-se o Estado, a arte, a religião, a moral, a filosofia, a política etc.

Para Engels as condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas.

As “objetivações genéricas para-si” (ciência, arte, filosofia, moral e política) não devem ser cindidas das “genéricas em-si”, pois elas surgem historicamente a partir da esfera da vida cotidiana, mas vão aos poucos se constituindo em esferas relativamente autônomas, vão se distanciando da heterogeneidade própria das atividades cotidianas e se homogeneizando em esferas com características específicas. Nesse sentido que se entende que ações educativas

humanizadoras ou aquelas voltadas para as objetivações genéricas para-si são elementos fundamentais para a formação de uma individualidade para-si marcada pela conscientização do processo histórico que determina a vida. Essa ação educativa é capaz de suscitar o rompimento com um modelo educacional que compactua com a vida alienada e suscitar o acesso aos elementos da superestrutura do gênero humano. (DUARTE, 2010)

Nesse contexto teórico se defende uma concepção da educação escolar enquanto mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano. Nessa perspectiva, a prática educativa visa enriquecer o indivíduo de carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genérica para.

Assim, as elaborações artísticas, as reflexões filosóficas, políticas e éticas aliadas para são mecanismos que incita aprendizagens e apropriação da cultura superior pelos sujeitos escolares. Este processo de objetivação para-si permite a posterior apropriação e recriação das características humanas nos demais indivíduos que entram em relação com tais objetivações. A apropriação de produtos e processos implica numa duplicação dos mesmos nos indivíduos, passando a servir-lhes como matéria prima para novas objetivações (Barroco, 2003)

OBJETIVO

Promover reflexões sobre a necessidade de se desenvolver ações educativas para formação humanizadora dos estudantes a partir de debates em torno da arte e da filosofia.

METODOLOGIA

Diante dessa inquietude se escolheu como pressuposto metodológico a pesquisa bibliográfica junto a uma literatura especializada de educação crítica sobre as possíveis ações em educação para uma formação humanizadora dos alunos. Através de algumas palavras chaves (ética, crítica, educação, arte, filosofia, humanização, socialização) se levantou alguns artigos e livros. Para este trabalho nos aprofundamos em alguns textos que, de certa forma, contribuem para refletirmos sobre as como ações educativas críticas devem ser compromissadas com solidez da humanização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: AÇÕES GENÉRICAS PARA-SI

Passa agora a debater alguns elementos estéticos e éticos que se levantou na revisão bibliográfica desse trabalho que permitiu o aprofundamento de tais questões.

Duarte (2010) esclarece que para Vygotsky o processo de formação do psiquismo na ontogênese é explicado por meio do processo dialético de objetivação e de apropriação do legado histórico. É por meio do trabalho que o homem constrói suas características humanas e as fixam fora do seu corpo, nos objetos da cultura, como os instrumentos, a linguagem, a ciência, a arte e a filosofia.

Vygotsky (1999) concebe a arte de forma semelhante, como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo. Uma consequência imediata dessa concepção reside em não se compreender a arte como fruto de um homem só, mas como um objeto cultural, elaborado sob dada técnica construída socialmente, como dada temática para objetivar os sentimentos e as demais capacidades mentais tipicamente humanas.

A percepção, a emoção, a criatividade e a imaginação são citadas por Vygotsky (1999) como processos psicológicos em estreita relação com a arte. Marx (2003) afirma que só por meio dos objetos culturais, no caso também a arte, é que o homem tem seus sentidos plenamente desenvolvidos; assim, sua ação pode ser livrar das necessidades orgânicas e estritamente práticas ligadas ao contexto imediato.

Desse modo, a arte e os instrumentos culturais servem à humanização dos homens e ao desenvolvimento de sentidos novos como os amores, as paixões, a amizade. Portanto, somente com a construção dos objetos culturais e artísticos é que ficam afirmadas as características estritamente humanas, com necessidades além das biológicas.

Marx (2003) nos leva a entender o quanto a arte contribui para o refinamento dos sentidos, tornando o homem ainda mais livre dos instintos e das necessidades imediatas, dando liberdade de criar sob novos princípios, como os da beleza. Além disso, a arte afirma elevadas características humanas, possibilitando não apenas a humanização dos cinco sentidos biológicos, mas, contando com eles, possibilita o desenvolvimento dos sentimentos.

Em um livre exercício de interpretação essa passagem revela que arte suscita emoções contraditórias, e que a sua superação provoca um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformam em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência.

Segundo Prestes (2010), para Vygotsky, a arte na sociedade, e na vida da humanidade, tem a função de superar o sentimento individual e possibilitar a transferência de uma vivência em comum. O movimento de superação das emoções contraditórias que a arte suscita articula as demais funções psicológicas superiores, como a abstração e, por conseguinte, a própria criatividade, utilizando-se de recursos da imaginação. Por isso que para Vygotsky (1999), a emoção artística é inteligente, não provoca uma resposta motora imediata, mas resolve-se na articulação com outras funções psicológicas, como a imaginação, reflexão, interpretação.

Com o que foi dito, temos que a percepção da obra de arte exige humanização dos sentidos, ao mesmo tempo em que a própria arte tem impacto sobre eles. A estrutura da obra objetiva suscita emoções, as quais são transformadas, pelo processo de catarse, em sentimentos e são reorganizadas, em vínculo semântico mais complexo, valendo-se da imaginação. Essas transformações impactam também na consciência.

Podemos dizer que a arte não desencadeia uma ação, um comportamento, mas uma transformação das emoções que encadeiam reflexões sobre o sentido da existência, de ordem social e universal. O contato com obras de arte clássicas e contemporâneas implica compreensão, entendimento e significação, é preciso ir além do que se vê, ouve e sente, é preciso romper com a superficialidade do visível e imediato, aprofundar o diálogo sugerido e implícito na obra. Em suma poder-se-ia afirmar que se aprofundar um estudo da arte pode se aprofundar nos aspectos políticos, éticos, filosóficos que ela suscita.

Por meio das atividades artísticas é possível identificar as posições éticas, filosóficas e políticas que o sujeito, como autor da obra, assume diante das lutas históricas de sua época, como aprovação ou negação, que são as formas de se relacionar com o mundo. Com efeito, entende-se que a capacidade intelectual do homem nos dá a possibilidade, como potência de ação, de deixarmos a posição de observadores passivos para ocupar a de expectadores críticos, participantes e exigentes diante da leitura de textos, imagens, filmes, esculturas, cenas, pinturas, dentre outros.

Para alcançar esse objetivo, entretanto, é fundamental que o sujeito do conhecimento histórico estabeleça contato com diferentes produções de épocas passadas e atuais, mergulhe no universo da ciência, observando e identificando informações nas mais diversas formas de linguagem estéticas que lhe são apresentadas pelo avanço tecnológico (imagens, textos, mapas, fotografias, objetos, jornais, fotografias, releituras etc.).

Esses procedimentos podem oferecer a possibilidade de o aluno ampliar seu olhar, questionar as fronteiras disciplinares e articular os saberes, buscando a inteligibilidade do real

histórico (FONSECA, 2003). Pensa-se que a filosofia e a arte, aliadas, direcionam o olhar dos homens, tornando-os mais atentos às representações e aos seus significados e, em consequência, mais conscientes de sua realidade histórica e social, do drama que marca sua época.

É preciso elaborar ações educativas com base em valores estéticos, éticos, filosóficos e políticos, induzindo o indivíduo a construir sua identidade social e coletiva e contribuir para a construção de uma sociedade solidária que vise o bem comum, para isso, a proposta desse trabalho é pensar em uma proposta educativa que potencialize o contato do sujeito do cotidiano com carecimentos não-cotidianos, tais como questões da filosofia, ética, artes, paixões e amizade.

Para Patto (1993), a política é um elemento essencial a ser trabalho no campo educativo que possibilita a passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para o debate coletivo no qual se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo - "faço com ele, nós").

É no plano de um trabalho em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela. “Dessa forma, Heller invalida a possibilidade de uma leitura de Marx segundo a qual há uma sequência mecânica de modos de produção. No contexto de suas ideias, a revolução é possibilidade, e não destino, e se fará na vida cotidiana”. (PATTO, 1993, p.15)

A política trabalhada em grupos não é natural, depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente. Por sua relevância para a reflexão sobre a transformação da prática educativa - que necessariamente passa pela reflexão sobre a modalidade de participação de seus integrantes nessa transformação – é preciso elevar a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará à esfera da individualidade.

Em um debate em grupo pode-se apontar e elevar as escolhas na vida cotidiana enquanto eticamente motivadas; quanto maior a importância da ética, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade e tanto menos se pode considerá-la uma decisão cotidiana. Para que isso ocorra, é necessário que o debate a respeito do próprio eu e um conhecimento e uma assimilação apaixonada das intimações humano-genéricas; somente assim o homem será capaz de decidir, colocando-se acima da cotidianidade. (PATTO, 1993).

CONCLUSÃO: AÇÕES EDUCATIVAS PARA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

Enfatiza-se, assim, com base nas análises feitas até aqui, a ética, a filosofia, a arte e a política, são condições indispensáveis para o desenvolvimento e a conservação da sociedade. Por isso, é importante considerar o fato de que a arte pode despertar a sensibilidade humana, virtude que, a nosso ver, é imprescindível àqueles que contribuem para o processo de formação do ser humano. Pensando na produção da subjetividade, argumenta-se com a importância das obras artísticas já que ela possui um duplo caráter: o informativo e o formativo. A obra de arte, portanto, expressa posições estéticas, éticas e políticas, individuais e sociais ao mesmo tempo. Sendo histórica e social, ela constitui um sistema de significações específicas que, expressando o homem em relação a si próprio, aos demais indivíduos e ao meio em que vive, favorece a reflexão e a ação.

De um modo geral, a proposta desse artigo é de reflexão sobre a importância e as possibilidades de aliar a filosofia, a arte, a política e a ética em uma ação educativa que permita ao educando conquistar objetivações genéricas para-si, transformando assim sua vida cotidiana.

Um conhecimento articulado pode contribuir para que o ser humano se situe no mundo e possibilite o reconhecimento da unidade e da complexidade humana. Como o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, a Filosofia, integrada à arte, à política e à ética e a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, seria uma forma de abarcar a totalidade do homem, em suas várias dimensões afetivas, cognitivas e sociais e em uma relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento.

Uma ação educativa só pode ser eficaz se abarcar a totalidade da humanidade que forma o sujeito. Desse modo, a condição humana deve ser o objeto essencial de toda ação educativa. Nesses termos, é indispensável que os indivíduos saibam que são parte e construtores da história. Quando eles apreendem o movimento real pela reflexão, podem se reconhecer como homens, como parte de um mundo humanizado, adquirir a compreensão de si e da realidade e, assim, transformá-la.

Dessa forma, o aprofundamento em reflexões filosóficas, éticas, leitura de imagens, e outros meios de expressões artísticas podem despertar o senso crítico e favorecer o desenvolvimento do sujeito como pessoa sensível, assertiva, solidária, cidadã e sociável. Diante disso, quanto mais acesso ao mundo da cultura - arte, filosofia e ciência - o homem tiver, tanto mais humano ele se fará, mais terá condições de desenvolver e de aprimorar sua humanidade.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de ações educativas para formação humanizadora do alunado a partir da arte e da filosofia, estas ações poderiam ser realizadas a partir de oficinas de reflexão para discussões de temas filosóficos, como ética, estética, paixões e amizade a partir de análise de textos literários, pintura em tela, cinema, música, arte da cultura clássica e popular etc.; elaboração de material didático pedagógico (áudio, vídeo, digital e/ou impresso) junto aos alunos de acordo com a apropriação dos conteúdos trabalhados nas oficinas e criação de obras artísticas junto com os alunos em formato de oficinas de pinturas, colagens, esculturas etc. para releituras de obras artísticas estudadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROCO, M. L. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **in** MARTINS, L.M; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 34-49
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Sociología de la vida cotidiana**. Traducción de J. F. Ivars y Eric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.
- PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Pauçp, v. 16, n. 1, p.13 -37 1993.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

IMPLICAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFPR

Ferreira, Antonio¹, Magalhães, Adil²

RESUMO

Implicações curriculares no processo de inclusão de estudantes com necessidades específicas, tem como objetivo identificar, discutir e entender como se desenvolvem as práticas de inclusão no IFPR e se estas geram alguma implicação no currículo escolar. A presente pesquisa se insere na temática da Inclusão Educacional da pessoa com necessidades específicas. A motivação em propor esta reflexão advém das vivências como educadores e pesquisadores em escolas públicas regular de educação básica, Cursos de Licenciatura destinados a formação de professores e na atuação como docente da Educação Especial, de Atendimento Educacional Especializado e de Cursos de Licenciatura. O caminho metodológico percorrido está fundamentado na pesquisa etnográfica de cunho qualitativo. Cabe destacar ainda que, a pesquisa etnográfica nos propicia maiores condições para um contacto direto com a realidade escolar, o que descortina possibilidades de ampliar os conhecimentos no que tange as ações que ali se desenvolvem, descortinando fenômenos até então escondidos/invisíveis.

Palavras-chave: currículo, inclusão, docentes, necessidades específica

Introdução

Para início de conversa consideramos pertinente registrar que esta reflexão parte de um coro de vozes de docentes que se sentem angustiados, diante dos desafios de desenvolver práticas curriculares que promovam inclusão de estudantes do ensino médio integrado com necessidades específicas.

Este diálogo faz parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento e que envolve 20 Campus do IFPR das diferentes regiões do estado.

No que tange ao percurso metodológico a presente pesquisa terá três etapas investigativas fundamentais para focalizar a atenção do pesquisador acerca da temática proposta, quais sejam: documental, bibliográfica e de campo. Isto não significa que tenham de ser realizadas de maneira sequencial e estratificadas, mas sim, de maneira simultânea, dado que

¹ Doutorado em Educação: Currículo, Docente IFPR, antonio.ferreira@ifpr.edu.br

² Mestre em Educação Matemática, Docente IFPR, adil.magalhaes@ifpr.edu.br

o objeto de estudo se revela em sua totalidade e complexidade, exigindo do pesquisador um olhar atento e sistemático.

Na primeira etapa, que é de natureza documental serão feitas buscas com a intencionalidade de identificar e analisar a produção de materiais pedagógicos e normativos voltados para a reestruturação curricular no IFPR, elaborados pela PROENS - Pró-Reitoria de Ensino e ou equipes diretivas dos campus do IFPR.

Na segunda etapa, a de natureza bibliográfica, dedica-se a leituras pertinentes à temática em periódicos, teses, dissertações, textos e sites institucionais, na perspectiva de ampliar e ou atualizar-se epistemologicamente/conceitualmente de modo que possamos formar a base da fundamentação e sustentação da presente pesquisa.

Ao passo que, na terceira etapa do presente estudo refere-se à pesquisa de campo desenvolvida junto aos campus do IFPR.

Neste sentido o desenvolvimento da proposta em tela, se propõe a percorrer o caminho metodológico fundamentado na pesquisa etnográfica de cunho qualitativo.

A razão desta escolha advém da necessidade de o pesquisador buscar estudar e entender como se desenvolvem as práticas de inclusão no IFPR e se estas geram alguma implicação no currículo escolar.

Além disso, para que se possa atingir os objetivos propostos, faz-se necessário o desenvolvimento da pesquisa empírica, pois acredita-se que assim podemos dispor de elementos significativos para uma profícua compreensão do fenômeno em estudo.

Cabe destacar ainda que, a pesquisa etnográfica nos propicia maiores condições para um contacto direto com a realidade escolar, o que desperta a possibilidade de ampliar os conhecimentos no que tange aos processos que ali se desenvolvem, revelando fenômenos até então escondidos/invisíveis.

Nesse sentido e levando-se em consideração que todos os aspectos da concepção humana são culturalmente construídos, conforme explicitado em Bogdan&Biklen (1994, p. 60), a etnografia se “refere ao estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas.” Geertz (1989, p. 38) considera a etnografia como “descrição minuciosa na esperança de tornar cientificamente eloquentes as simples ocorrências”. Depreende-se então, que o exercício prático de etnografia no campo da pesquisa está longe de ser resumido apenas no estabelecimento de relações.

No processo de registro das informações empíricas foram utilizados formulários online e roteiro de entrevista semiestruturado. O universo dos sujeitos participantes da pesquisa foi composto por 77 docentes ativos do IFPR.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O arcabouço teórico que dá sustentação a esta atividade de pesquisa filia-se a perspectiva histórico-crítica, pois trata-se de investigar quais são as Implicações curriculares no processo de inclusão de estudantes com necessidades específicas, no Instituto Federal do Paraná. Os autores escolhidos foram Gertez (1989), Goodson (1998), Moreira & Candau (2003), Freitas (2013); Sartoretto (2013) e Saviani (2011).

Desenvolvimento

A escola sempre teve dificuldades para lidar com a diversidade cultural e com as diferenças. Sobre isso Moreira e Candau (2003) inferem que a tendência da escola é silenciar e neutralizar as diferenças, visto que a homogeneização e padronização conferem uma posição diante da possibilidade de embates acerca das diferenças culturais/sociais/étnicas/históricas. No entanto, “abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que [a escola precisa] [...] enfrentar” (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161).

Diante do exposto, entende-se que o estudo sobre o currículo escolar na perspectiva da inclusão, é um campo emergente na pesquisa acadêmica, portanto, exige dos pesquisadores novas maneiras de olhar e interpretar os fenômenos sociais que permeiam essas realidades, e, sobretudo formular interrogações que permitam conceber as relações entre os estudantes com necessidades específicas e o currículo escolar. Como diz Albuquerque Jr. (2000, p. 119) sobre outras maneiras de construir o conhecimento, é preciso aprender a olhar para o “desenho de bordas, de limites, de fronteiras, que marca e demarca cada corpo, cada pensamento, cada prática, cada discurso”.

Pois, segundo Goodson (1998);

Aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual, considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (GOODSON, 1998, p. 09).

Depreende-se daí que, no processo de construção do Currículo escolar precisamos observar diversas dimensões, como a filosófica, política, histórica, econômica, social, cultural e outras, além de características que definem a sua efetiva aplicabilidade, como a sua organicidade, dinamicidade e adaptabilidade à realidade, à proposta pedagógica e teórico-metodológica de uma determinada instituição de ensino.

Pois, há de se considerar que, um currículo inclusivo, é sobretudo, considerar as necessidades específicas dos estudantes. É preciso ficar claro qual o ritmo de trabalho se propõe para uma determinada turma e, principalmente, de que forma será respeitado o ritmo daqueles que por características próprias (deficiências, dificuldades acentuadas, transtornos e outros) não conseguem aprender ao mesmo tempo e de forma semelhante aos colegas de turma.

Diante disso torna-se imperioso destacar que esta atitude pedagógica não significa “sub-curriculum” minimizando-o, significa sim deixar claro que a padronização das práticas curriculares raramente atinge a todos os estudantes, e que flexibilizá-lo é uma alternativa necessária para atender os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

A este respeito podemos destacar alguns marcos históricos presentes em dispositivos legais internacionais e nacionais que recomendam e asseguram mudanças nas atitudes didático-pedagógicas para a conformação do currículo, numa perspectiva inclusiva.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien/Tailândia, esta declaração precisa ser entendida e assumida como marco de educação inclusiva, pois lá já sinalizava e alertava sobre a necessidade de as instituições escolares produzirem as chamadas adaptações curriculares.

Resolução 48/98 da ONU (1993), na alínea b e a regra 6, item 5, elenca as orientações que instituições de ensino devem observar “Permitir a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares, bem como a possibilidade de introdução de novos elementos nesses mesmos planos”.

A Declaração de Salamanca (1994), realizada em Salamanca/Espanha, reitera a premência de repensar o currículo rígido, ao asseverar sobre a adaptação curricular às especificidades de aprendizagem do aluno e não o contrário.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), assinada em Nova York, recomenda adequação curricular em seu art. 24, item 1, letra c: “Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas”.

No universo internacional dos aportes legais não podemos deixar de referendar a Declaração de Incheon/Coreia do Sul (2015), decorrente do Fórum Mundial de Educação que

elencou uma agenda conjunta de educação de qualidade e inclusiva. Como resultado deste documento, a Unesco elaborou Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no qual dispõe de dezessete (17) objetivos a serem cumpridos até 2030.

Por exemplo, no item 5º, da Declaração, pode ser observado que a educação inclusiva deve “promover oportunidades de aprendizagem a todos”, afirmativa esta que nos remete à necessidade de consonância entre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo escolar e suas adequações, conforme as demandas dos estudantes em sala de aula. O documento ainda faz referência no item 10º, sobre o compromisso de uma educação para todos, destacando que “é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis”.

Na esfera nacional, a Constituição Federal (1988), em seus Artigos 205, 206, 208) preconiza o desenvolvimento pleno do estudante, o direito de igualdade de acesso e permanência na escola, e dadas as condições de algum impedimento de aprendizagem, o atendimento educacional especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), no artigo 59, estabelece vários aspectos que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atual Transtornos do Espectro Autista - TEA) e altas habilidades/superdotação, em relação a questão curricular menciona no inciso I que os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Depreende-se daí a severidade desse inciso sobre o papel da escola para, de acordo com sua proposta pedagógica, realizar adaptações e flexibilizações às necessidades dos estudantes com deficiência público este que deve ser atendido pelos profissionais da educação especial.

Enquanto políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) em 1999 lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

A intenção dos PCNs consistia na tentativa de buscar dimensionar o alcance e o sentido que se pretendia atribuir às adaptações curriculares como “estratégias e critérios de atuação docente” (BRASIL, 1999, p. 15).

Ainda na teia das concepções dos PCNs, em 2000 o MEC lançou outros dois volumes, descritos como: Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de Pequeno Porte.

De certa forma o Projeto Escola Viva, trouxe contribuições referentes aos alunos com necessidades educacionais específicas: adaptações curriculares de Grande Porte.

Porém, foi somente com a Resolução nº. 2 de 2001 (CNE/CEB) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que podemos contar com uma política educacional pública voltada a inclusão.

A este respeito podemos destacar o inciso III do Artigo 8º que traz, orientações voltadas a necessidade de “adaptações e flexibilizações curriculares” na organização do ensino, com base no PPP da escola.

Cabe destacar também que o artigo 17, desta mesma resolução reitera que o atendimento educacional especializado deve promover a “flexibilização e adaptação do currículo”.

Em 2008 com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que o docente de educação especial deve “elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade”, o que subentende a prática de adaptações e flexibilizações curriculares.

Com a Resolução nº 4 de 2009 (CNE/CEB), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, da mesma forma que a documento anterior, não se atém diretamente às adaptações/flexibilizações curriculares, mas no art. 2º, em seu § único faz menção sobre a necessidade de se promover “condições de acesso ao currículo”, aspecto que diz respeito à participação do estudante com deficiência nas atividades escolares. Assim como no art. 7º afirma sobre o enriquecimento curricular voltado aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Coteja-se então que, a política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, instituída em 2008, deve ser reconhecida enquanto um marco no sentido de enfatizar os princípios de uma educação inclusiva a serem efetivados nos sistemas de ensino.

A este respeito a referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientandoos sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística,

arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A política prevê que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Inclusão Educacional está relacionada com o acesso de todos e todas aos processos educativos formais existentes na sociedade. A educação assume, portanto, a função de socialização do saber, produzido nas relações sociais, ou seja, na práxis social que é, portanto, histórica (SAVIANI, 2012).

Amparado em Saviani (2012) compreendemos que o conhecimento é instrumento de luta e emancipação, portanto, a escola enquanto espaço de divulgação e produção de conhecimento, assume função determinante na vida de todos os sujeitos.

A este respeito (Saviani, 2011), afirma que, “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2011 p.66). Além, disto, a escola assume uma importante tarefa no sentido de possibilitar aos sujeitos o acesso aos saberes produzidos e elaborados pela humanidade, estes saberes precisam ser considerados fundamentais para que possamos compreender a realidade histórica concreta, identificando situações e atitudes de exclusão, assim como promovendo a superação das mesmas.

Nesta perspectiva não podemos esquecer que escola regular é o lugar de todos, lugar durante muito tempo inacessível apessoa em situação de deficiência. Enquanto reflexo de uma sociedade desigual e excludente, a escola também produziu e ainda produz exclusão. No entanto, para que a inclusão se concretize torna-se imperativo que as instituições de ensino alterem profundamente o seu modelo de gestão e organização. Ou seja, é preciso que interroguemos práticas educativas dominantes e hegemônicas, tendo em vista a reconfiguração da escola.

Segundo Mantoan (2013), ao longo do tempo, o processo de estruturação da educação dita regular se fundamenta numa visão idealizada de aluno, em um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que

têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2013).

Ainda segundo (Freitas, 2013), a maneira como tem se efetivado a escolarização no Brasil tem dificultado o processo de inclusão educacional, há muito mais empenho e diligência para resolver problemas de acessibilidade ou para discutir estratégias de reabilitação do que enfrentar o fato de que incluir demanda refazer a arte de escolarizar.

Por isso, ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estruturada escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença dessas crianças e adolescentes, ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar (FREITAS, 2013 p.64).

Apesar de todas as controvérsias e contradições, a proposta da Educação inclusiva trazida pelos documentos, Convenções e determinações legais, nos impulsionam, nos tiram da zona de conforto, daí a necessidade urgente de repensarmos a escola para além das exclusões nela produzidas.

Neste sentido, um ponto de partida é reconhecer que somos todos diferentes uns dos outros, em suas características corporais, comportamentais, em suas experiências de vida, nas atitudes, nos estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja nas motivações para aprender.

Percebe-se então que, o processo de inclusão educacional precisa do envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar, que lá estão, mas acabam compondo nossas estatísticas de fracasso escolar; sofrem processos discriminatórios por sua etnia, gênero, crença religiosa, condições socioeconômica, dentre outras. Por sua vez (Sartoretto, 2013);

A escola Inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens (SARTORETTO, 2013 p.78).

A busca de estratégias que permitam remover as barreiras para a aprendizagem, assim como, as barreiras arquitetônicas e de acesso ao currículo são medidas necessárias, porém elementares.

Neste sentido a Resolução nº 64 do Conselho Superior do IFPR de março de 2022, estabelece as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR, em seu Artigo 38 assume que o pleno acesso ao currículo dos estudantes com necessidades específicas será garantido, a fim de promover a permanência na instituição e o êxito em sua trajetória acadêmica, de forma a favorecer a conquista e o exercício de sua autonomia.

Parágrafo único - Indicam-se como elementos para o alcance da permanência e êxito para os estudantes com necessidades específicas:

I - adaptações e flexibilização curricular;

II - atendimento educacional especializado;

III - plano de trabalho com atividades e avaliações que sejam viáveis à realidade do estudante dos cursos;

IV - formação aos servidores para atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas;

V - demais elementos que possam ser construídos para a política de inclusão.

Considerações finais

No que tange aos resultados esperados com este trabalho pretende-se: Contribuir com o processo de inclusão no IFPR; Fomentar a participação dos servidores em geral nas tomadas de decisão e elaboração de ações que contribuam para a criação de uma cultura inclusiva no IFPR; Fazer um mapeamento com vistas a identificar como as práticas curriculares desenvolvidas no IFPR dialogam com as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas e se estas promovem efetivamente a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Um leque que respira**: Michel Foucault e a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO¹ ed. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. _____ . **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Porto: Portugal, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 3ª ed., São Paulo: Papirus, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC 1989.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução nº 64 de março de 2022. Estabelece as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1736791&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 156-168, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Inclusão: da concepção à ação**. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. Maria Teresa Eglér Mantoan (org). 5ª.ed. - Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica/; primeiras aproximações**. Campinas São Paulo: Autores associados, 2011.

SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPASSE PARA A SUPERAÇÃO DE PRECONCEITOS

Antônio José Ramos Filho¹, Maria Consuelo Alves Lima²

RESUMO

Propõe-se reflexão sobre o silenciamento da diversidade sexual no ensino de ciências. Parte-se de pesquisas que mostram a existência da LGBTfobia na escola e que discutem a omissão, a negligência e o ocultamento dessa temática em relação às ações e à ausência de ações sobre a educação sexual, que favorecem a persistência da discriminação e do preconceito. A literatura selecionada mostra impasses da realidade escolar brasileira que atuam como barreiras para a superação da violência contra a comunidade LGBT. A escola como agente transformadora, promotora de valores e práticas de igualdade não condiz com um lugar de intolerância, pelo contrário, precisa ser um ambiente favorável para a instauração de discussão sobre respeito, inclusão e aceitação da diversidade sexual.

Palavras-chave: pluralidade de gênero, ensino de ciências, lei da mordaza

INTRODUÇÃO

A escola como umas das mais poderosas instituições de formação para a transmissão de valores e práticas de igualdade pode ser um dos ambientes mais promissores para combater a LGBTfobia. No entanto, muitas vezes, segundo alguns pesquisadores, a escola se mostra como lugar de negação, de omissão, e de silenciamento das diversas sexualidades e de seus espaços (CAMPOS, 2015; DINIS, 2011; FONTES, 2008). A partir de textos da literatura, este estudo faz reflexões sobre o silenciamento da comunidade LGBT no contexto escolar do ensino de ciências e como o preconceito tem se propagado dentro e fora da escola. Busca-se, também, evidenciar fatores que configuram ações de silenciamento e ações para perpetuação da LGBTfobia.

Essa discussão se inicia com base em referências da literatura que denunciam a existência e a persistência da discriminação e do preconceito sobre a diversidade de gênero no ambiente escolar. Evidenciam-se dados de pesquisas realizadas com a juventude LGBT no

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ramos.antonio@discente.ufma.br

² Doutora em Física, docente do Departamento de Física e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: mca.lima@ufma.br

Brasil e os números da violência em escolas. A partir desses dados, argumenta-se o fato da insegurança vivenciada por essa juventude como causa determinante da evasão escolar. Há ações de omissão e negligência no âmbito educacional que viabilizam a perpetuação da LGBTfobia; há o despreparo dos professores para abordar temas da sexualidade nas aulas de ciências sobre essas temáticas e, por último, são levantadas reflexões acerca da Lei da Mordaça¹ no sentido de legitimar o silêncio e invisibilidade da comunidade LGBT na escola.

Neste estudo o termo LGBTQIAP+ não é utilizado, somente para manter a estética linguística no texto, por dificultar a inserção de sufixos ao formar palavras derivadas, o que pode dificultar a leitura (LGBTQIAP+fobia, por exemplo). Ao ser utilizado o termo LGBT, incluem-se toda a diversidade sexual e de gênero existentes.

SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE SEXUAL COMO PRÁTICA PARA A PERSISTÊNCIA DO PRECONCEITO NA ESCOLA

São muitas as razões que influenciam a perpetuação da intolerância quanto à pluralidade de sexualidades existentes. Essa intolerância na escola se desvela a partir de atitudes LGBTfóbicas. O questionamento sobre as causas do comportamento discriminatório no ambiente escolar, pode-se vislumbrar ações de combate à LGBTfobia nesse espaço. Para estabelecer um conceito ampliado para a LGBTfobia, Matta et al. (2021) relaciona o comportamento com o contexto de vulnerabilidade, discriminação e exclusão de pessoas cuja sexualidade é fora do padrão heteronormativo.

Estudos demonstram que o preconceito com as minorias sexuais ocorre essencialmente dentro do espaço escolar. Adolescentes e jovens que percebem estar fora do padrão normativo da sociedade sentem desconfortos, inquietações, sofrem preconceitos e discriminação, sensações essas que ocasionam vários problemas pessoais, visto que a maioria que luta contra seus desejos sexuais tem como consequência a culpa, distúrbios psicológicos, sofrem de ansiedade, baixa autoestima e têm pensamentos suicidas. A não aceitação própria, inconscientemente advém da não aceitação do meio social onde se está inserido. As pessoas que sentem atração sexual por alguém do mesmo sexo, ou que possuem uma orientação sexual e identidade de gênero diversa da heteronormatividade são vítimas de preconceitos e atitudes

¹ O termo “Lei da Mordaça” aplica-se a projetos de lei ou leis sancionadas que intentam silenciar movimentos de luta e resistência pela liberdade de manifestação do pensamento. Neste artigo o termo refere-se ao projeto de Lei Escola sem Partido (PL7180/14) proposto em vários estados brasileiros que entre outras repressões à liberdade de expressão na escola, censura o debate em sala de aula ao tentar proibir o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” por exemplo (CHECA; SCISLESKI, 2018).

hostis, o que caracteriza a homofobia, e sentem-se excluídas dentro do espaço escolar, ambiente onde passam grande parte do seu tempo. Entende-se que a escola da atualidade tem como uma de suas funções educar para a diversidade, desconstruindo-se como um espaço de perpetuação da heterossexualidade como única opção dentro do que se considera normal (ASINELLI-LUZ; CUNHA, 2011).

Em uma sociedade voltada para a inclusão da diversidade, faz-se necessário que a educação em Ciências contemple um conjunto de estratégias explícitas de desconstrução de preconceitos, uma vez que persiste na escola uma indiferença quanto à pluralidade, como destacado por Jesus, Sousa e Silva (2016, p. 281):

A diversidade sexual nas escolas é constantemente invisibilizada pelos membros da instituição escolar. Em matéria de sexualidade, prevalecem os preconceitos e discriminações sobre as identidades sexuais e de gênero, de modo que a heterossexualidade se constitui como a única forma de expressão sexual obrigatória.

A escola é um meio social privilegiado com objetivo de formar cidadãos que saibam conviver e respeitar as diferenças. A escola é um lugar onde os adolescentes e jovens se encontram na fase das descobertas sexuais, contudo, atualmente, a escola é vista como um ambiente heteronormatizador, controlador da sexualidade, que silencia a diversidade sexual, muitas vezes com atitudes desfavoráveis às juventudes que se identificam diferentes e fora do padrão. Nesse ambiente, têm-se tornado comum estudantes vítimas de variados tipos de violência de um ambiente onde eles deveriam se sentir acolhidos e aceitos.

No ano de 2015, segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015¹, 60% dos estudantes LGBT se sentiram inseguros na escola por causa de sua orientação sexual, 48% ouviram comentários LGBTfóbicos por seus colegas, 73% foram agredidos verbalmente por causa de sua identidade de gênero e 27% sofreram agressão física devido sua orientação sexual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2016). Esses dados evidenciam que a violência contra a comunidade LGBT na escola é real e que, muitas vezes, a escola tem sido um ambiente hostil e desfavorável à aceitação da diversidade sexual.

¹ A Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar em 2015 foi realizada no Brasil em parceria entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) com associações e organizações LGBT de todos os estados do país. Configura a primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) de todas as regiões sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero no ano letivo de 2015. A pesquisa teve como objetivo evidenciar a necessidade de políticas públicas que funcionem para a legitimação da juventude LGBT no ambiente escolar e na sociedade.

Discriminação e preconceitos sofridos no meio escolar provocam fortes impactos na vida e na autoestima dos estudantes LGBT, podendo ocasionar o abandono da escola e consequências negativas para o futuro desses jovens. Muitos alunos possuem medo e receio em revelar sua orientação e identidade sexual, por se sentirem rejeitados, tratados com desigualdade, se tornando vítimas de agressões, o que os levam ao silenciamento de suas sexualidades para evitar o sofrimento da violência. Muitos persistem nos estudos, enfrentando todos os desafios para obter uma formação, visando a ascensão social prometida pela educação ou pelo menos um lugar na sociedade, mas, contraditoriamente não se encontram inseridos no meio social.

METODOLOGIA

Este estudo faz uma discussão reflexiva com base em textos da literatura, buscando identificar fatores que contribuem para o silenciamento da comunidade LGBT no ambiente escolar. As referências bibliográficas, fontes deste estudo, foram acessadas a partir das plataformas Scielo e Google Acadêmico, a partir de buscas com os termos “omissão”, “silenciamento”, “invisibilidade” e “ocultamento” no título ou no resumo. Lido o material, foram selecionados sete artigos que mais se alinharam à abordagem da educação sexual no ensino de ciências. Buscou-se também no documento Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015, disponível na página do Instituto Unibanco dados de pesquisas atuais realizadas com a juventude LGBT no Brasil para fundamentar a realidade desses alunos na escola e outros estudos que confirmam e discutem as causas da falta de oportunidades vivenciada por essa minoria. Por último, com base nesses referenciais, faz-se uma discussão que leva a uma reflexão sobre o silenciamento da comunidade LGBT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado por Clark e Barbosa (2017) revela que é alto o índice de evasão escolar de alunos LGBT, principalmente, da comunidade trans, o que justifica o pequeno número de transexuais com estudos finalizados e que obtém um trabalho formal. O discurso de que “a escola não constitui lugar para eles” provavelmente seja uma das principais razões pelas quais resta, à comunidade transexual e travesti, somente se inserir no mercado do sexo. Quando insistem por direito, ocupar o espaço escolar os transexuais tendem a ser tratados como aberrações, anormais, figuras cômicas, incapazes de se desenvolver nos estudos como os

demaís. O tratamento que recebem, como um “corpo estranho”, leva esses alunos a abandonar a escola, ocasionando a falta de oportunidades para essas pessoas.

Ações ou omissões na escola podem contribuir com a perpetuação da LGBTfobia dentro e fora dela. Para os alunos LGBT o silenciamento e o ocultamento de sua sexualidade também constitui uma forma de violência no sentido de serem reprimidos, privados a expressarem sua sexualidade, obrigados a se esconder. Essa omissão é também compartilhada por professores de Ciências ou Biologia, ao evitar discussões sobre diversidade sexual e de gênero na escola, pela exclusão dessa temática no currículo, mesmo nas aulas de Educação Sexual. A ausência dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” na BNCC por exemplo, viabiliza de certo modo a negligência em promover discussões sobre esse assunto nas aulas de ciências (FONTES, 2008). Há vários estudos de análise de materiais didáticos relativos à abordagem dessas temáticas que evidenciam ausência, na maioria dos livros didáticos, de referência ampla à diversidade sexual, tratando o tema Sexualidade predominantemente sob uma perspectiva biológica, em favorecimento de concepções heteronormativas (PEREIRA; MONTEIRO, 2015). Sobre esse tipo de omissão Fontes (2008, p. 106) argumenta:

Na esfera da escola e tomando-se como referência as ilustrações dos livros didáticos relativas à diversidade sexual, a temática gay continua ausente. Nesse sentido, o silêncio pode ser considerado sinônimo de omissão e negligência por parte de uma das instituições mais poderosas de formação de valores e práticas de igualdade, a escola. Tal hipótese se mostra provável na medida em que o silêncio se constitui em uma problemática ainda maior que os discursos explícitos do preconceito: considerando-se que o combate à ausência exige ações mais complexas que a “correção” de representações tidas como equivocadas, pode-se inferir que o silêncio é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas.

O enfrentamento da negligência e da omissão com a comunidade LGBT se torna mais complexo porque o silenciamento é uma atitude que fortalece o preconceito de maneira implícita, considerando que, na maioria das vezes, não é considerada uma prática discriminatória declarada. O silenciamento da escola dificulta o combate ao preconceito explícito a comunidade LGBT porque nega, ignora e invisibiliza, mesmo que de maneira involuntária e implícita, a comunidade LGBT em seu espaço e na sociedade (DINIS, 2011; FONTES, 2008).

Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) defendem a importância de promover uma educação sexual emancipada dentro do contexto escolar, argumentando que a abordagem da diversidade sexual pode possibilitar um contexto reflexivo sobre atitudes positivas e negativas

para a liberdade de expressão das sexualidades, possibilitando aos jovens uma reflexão sobre esse tema. Pereira e Monteiro (2015) evidenciam estudos que mostram dificuldades encontradas por docentes em trabalhar esse assunto nas aulas de Biologia e/ou Ciências. Entre essas dificuldades há a insegurança em como discutir a diversidade sexual; a falta de formação que os preparem sobre tratar o assunto; a ausência de material pedagógico; impasses sobre a inclusão do tema sexualidade como um tema transversal; e a ideia de que os pais são os únicos responsáveis pela educação sexual de adolescentes e jovens.

O espaço escolar é um ambiente propício para valorizar e promover os direitos individuais. No entanto, muitos professores silenciam temas como orientação sexual, como forma de defesa dos denominados valores tradicionais familiares, e criam resistências às identidades não heteronormativas, na tentativa de evitar que os adolescentes e jovens assumam sua orientação sexual ou identidade de gênero (MOREIRA; MAIA; JACINTO, 2020; RODRIGUES, 2011).

Projetos de lei, criados em vários municípios do país, que visam censurar o debate em sala de aula de temas como gênero e sexualidade no ensino de ciências, os denominados Lei da Mordaza tentam impor o silenciamento sobre o direito individual sobre a sexualidade. Checa e Scisleski (2018) propõem reflexões acerca do projeto de lei “Escola sem partido” no município de Campo Grande-MS quem tem como determinação a proibição da abordagem de temáticas sobre diversidade sexual, com a justificativa de que tais temas marcariam uma postura “partidária” da escola, enquanto ela deveria ser politicamente neutra, deixando a abordagem de tais questões exclusivamente ao âmbito familiar. Ações como essas instigam questionamentos: Numa sociedade onde a comunidade LGBT sofre discriminação dos próprios familiares e conhecidos, a escola como espaço de produção de cidadania, não deveria ser também um espaço de proteção? Ao silenciar temas que podem dar voz ao combate à violência, a escola não seria também um espaço violador? Uma reflexão para

Pensar o silêncio enquanto discurso nesse caso, é denotar a existência de uma racionalidade normal, porque pertence à norma, e constituída por saberes, práticas e conjugada a relações de poder diversas, que produz o silêncio como dispositivo para a manutenção do seu discurso enquanto hegemônico, enquanto único discurso legítimo. Pois ao silenciar aquilo que dela difere, é anulada também a possibilidade da coexistência de outras formas de viver, de outras vidas (CHECA, SCISLESKI, 2018, p. 100).

O ocultamento da pluralidade sexual na escola, alimenta o discurso da negação, em que o silêncio atua como violador da existência da diversidade e como perpetuador de uma postura

intolerante. A omissão explícita de assuntos necessários às escolas, evidenciada por projetos de lei como a chamada Escola Sem Partido, constitui uma violência invisível à existência de pessoas diferentes, à pluralidade de gênero e suas variadas formas de viver.

Imposto pelo pensamento que atribui relação entre heteronormatividade e moralidade imposto há séculos na sociedade, as políticas públicas que dão voz e espaço à diversidade sexual, atualmente, aparecem ainda muito timidamente nas escolas. Na maioria das vezes o que se observa são ações de ocultamento. A escola como espaço social tem a responsabilidade de discutir assuntos relacionados à diversidade sexual e de gênero, fazendo um diálogo que favoreça o respeito e a aceitação das diferentes sexualidades. Ao transferir discussões sobre sexualidade e gênero somente à família, a Lei da Mordaça argumenta contraditoriamente ser a favor dessas discussões. No entanto, priva esses assuntos que alcancem a escola em razão de não induzir os alunos a "ideologias partidárias" que se opõe à moralidade e ao conservadorismo. A escola não é um ambiente para amoldador e perpetuador preconceitos, a escola é um espaço para os estudantes desenvolverem sua cidadania, valores de respeito e de tolerância, para aprenderem a conviver com as diferenças dentro e fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas apresentadas mostram que o silenciamento da diversidade sexual na escola é um problema ainda latente, atualmente. A discriminação, a exclusão e o preconceito persistem muitas vezes por falta de discussão sobre o assunto. Fala-se pouco sobre essa temática na escola, e no ensino de ciências. A escola é um espaço oportunizado para a Educação Sexual, entretanto, debates sobre pluralidade sexual são ocultados, não promovem diálogos para a desconstrução dos padrões heteronormativos no ensino de ciências, invisibilizando e calando a pluralidade sexual. Desenvolver ações na escola contra a LGBTfobia no sentido de dar mais visibilidade aos alunos LGBT nesse espaço pode romper com paradigmas e possibilitar uma conscientização do respeito à diversidade. Estender o debate sobre a realidade da comunidade LGBT na sala de aula é uma necessidade para os alunos sentirem seu lugar na sociedade. Há a necessidade de o espaço escolar contemplar uma educação científica que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

ASINELLI-LUZ, Araci; CUNHA, Josafá Moreira da. Percepções sobre a discriminação

homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**, v. 37, n. 39, p. 87-102, 2011. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21414/0>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e práticas. **Ciência e Educação (Bauru)**, v.21, p. I-IV, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157775>>. Acesso em: 4 out. 2022.

CLARK, Giovani; BARBOSA, Fernanda Lopes. A (in) visibilidade da comunidade LGBT e o planejamento estatal. **Revista de Direito, Economia e Desenvolvimento Sustentável**, 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistaddsus/article/view/2019>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CHECA, Maria Eduarda Parizan; SCISLESKI, Andrea Cristina Coelho. O silêncio como discurso: o projeto de lei “escola sem partido” e a invisibilidade da juventude LGBT na lógica da mordada. **Revista Ñanduty**, v. 6, n. 8, p. 91-113, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8842>. Acesso em: 4 out. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, v. 27, n. 39 p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/21410>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. **Revista psicologia política**, v. 8, n. 16, 2008. Disponível em: <https://dspace.sistemas.mpba.mp.br/handle/123456789/511>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251-263, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481548607021.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

JESUS, Cassiano Celestino de; SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre as concepções de professores/as. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 9, n. 13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/9659>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MATTA, Thenessi Freitas *et al.* Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do Município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 11, 2021. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1574/diversidade-sexual-na-escola-estudo-qualitativo-com-estudantes-do-ensino-medio-do-municipio-do-rio-de-janeiro-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MOREIRA, Murilo Cesar; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; JACINTO, Helyson Fernando de Aguiar. Educação Sexual nas escolas: concepções e práticas de professores. **Revista Psicologia e Educação On-Line**, v. 3, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2020N1/V3N1%20-%205.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PEREIRA, Zilene Moreira; MONTEIRO, Simone Souza. Gênero e sexualidade no ensino de ciências no Brasil: análise da produção científica recente. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 117-146, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3155>. Acesso em: 5 out. 2022.

RODRIGUES, Silvana Terume *et al.* O despreparo de professores diante da educação sexual e diversidade sexual na escola. **Psicopedagogia On Line**, v. 1, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125080>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BIOGRAFIA MATEMÁTICA: UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA NA DISCIPLINA LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Antonio Mauricio Medeiros Alves¹, Thais Philipsen Grutzmann², Denise Nascimento
Silveira³

RESUMO

A atual legislação prevê no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que os cursos de licenciatura devem ofertar atividades formativas de estudos de formação geral e das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos. Assim, o Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas oferece disciplinas de conteúdos específicos da Matemática, dentre as quais se destacam Cálculo, Álgebra, Análise, entre outras, e disciplinas de formação pedagógica da área de Educação Matemática como, por exemplo, as disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática. O presente texto aborda uma atividade dessa disciplina (LEMA I), de caráter prático e teórico, que é oferecida no primeiro semestre do curso e nela são desenvolvidas distintas atividades. O objetivo desse trabalho é apresentar a análise da atividade Biografia Matemática, uma produção dos alunos nessa disciplina voltada a formação do professor que ensina matemática.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA. LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA. BIOGRAFIA MATEMÁTICA. CONHECIMENTO PEDAGÓGICO.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem por objetivo apresentar e refletir sobre atividades desenvolvidas na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I (LEMA I), cursada pelos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, no primeiro semestre de 2019. Essa disciplina tem como foco o estudo dos conteúdos pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste cenário, os professores trabalham conteúdos e metodologias voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando a ementa: *(Re) Construção de habilidades e conceitos de matemática pelos alunos do curso via experimentos em laboratório. Identificação*

¹ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

² Universidade Federal de Pelotas - UFPel

³ Universidade Federal de Pelotas - UFPel

de estratégias para o desenvolvimento de habilidades e conceitos de Matemática dos Níveis Básicos.

Ao atender a ementa da disciplina, os professores do Curso de Licenciatura em Matemática buscam desenvolver uma atitude investigativa nos estudantes, considerada fundamental para o futuro exercício da profissão, considerando que “o licenciando deve desde a sua formação inicial desenvolver competências que o levem a adotar essa atitude e, para isso, uma das alternativas é a utilização do Laboratório de Educação Matemática”, como indicam Turrioni e Perez (2012, p. 59).

Além da disciplina de LEMA I o Curso de Licenciatura em Matemática oferece outras duas disciplinas de Laboratório, em caráter obrigatório, abordando conteúdos referentes aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.]

O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA (LEMA) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há muito tempo o ensino de Matemática tem sido foco de estudos e debates, principalmente sobre as diferentes metodologias de trabalho do professor e, dentre as essas discussões, diferentes estudos (KHIDIR, GONÇALVES e RODRIGUES, 2018; SANTOS e GUALANDI, 2016; GERVÁZIO, 2017; entre outros) indicam o laboratório de ensino de Matemática na formação de professores e o consequente uso de materiais concretos e manipulativos, como um importante recurso para o ensino da disciplina.

Encontramos em Fiorentini e Miorim (1990) que o uso de materiais concretos para o ensino, comum na educação da Grécia antiga para o desenvolvimento de conceitos Matemáticos, até o século XVI havia sido, de alguma forma, abandonado:

Até o século XVI, por exemplo, acreditava-se que a capacidade de assimilação da criança era idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. A criança era considerada um adulto em miniatura. Por esta razão, o ensino deveria acontecer de forma a corrigir as deficiências ou defeitos da criança. Isto era feito através da transmissão de conhecimentos. A aprendizagem do aluno era considerada passiva, consistindo basicamente em memorização de regras, fórmulas, procedimentos ou verdades localmente organizadas. Para o professor desta escola – cujo papel era o de transmissor e expositor de um conteúdo pronto e acabado – o uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio ou a disciplina da classe. Os poucos que os aceitavam e utilizavam o faziam de maneira puramente demonstrativa, servindo apenas de auxiliar à exposição, à visualização e à memorização do aluno (p. 03).

Entretanto, essa visão foi questionada e apresentou suas primeiras mudanças no século XVII, sobre o qual Lorenzato (2012) faz referência a diferentes educadores que defendiam o uso de materiais de apoio visual ou visual tátil como facilitadores da aprendizagem, a exemplo de Comenius em sua Didática Magna. Nos períodos seguintes, outros educadores se somam a essas ideias, como Pestalozzi, Froebel e Dewey, no século XIX, entre outros. Nas primeiras décadas do século XX, diferentes educadores defendiam o uso desses materiais, a exemplo da educadora italiana Maria Montessori, cujo Material Dourado, por ela produzido, é ainda utilizado em diferentes classes, no mundo inteiro. Nesse mesmo período, motivado pelas ideias de alguns desses educadores, assistiu-se, no Brasil, a expansão do movimento da Escola Nova, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (ARAÚJO, 2004).

Tendo como principais representantes, no Brasil, os educadores Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, esse movimento foi responsável pela renovação dos métodos de ensino no país:

[...] tivemos forte influência do movimento Escola Nova, que defendia os chamados “métodos ativos” para o ensino e que, na maioria das vezes, envolvia o uso de materiais concretos para que os alunos pudessem aprender fazendo. Embora tenha ocorrido, por parte de muitos professores, uma compreensão restrita desse método, por entenderem que a simples manipulação de objetos levaria à compreensão, estudos mostraram a existência de estreita relação entre a experimentação e a reflexão (PASSOS, 2012, p.77).

Assim, considerando o papel importante dos materiais concretos no ensino e buscando a superação do *uso pelo uso*, entende-se a necessidade de um espaço próprio nos cursos de licenciatura em

Matemática para uma adequada compreensão dos alunos, futuros professores, sobre a origem, os objetivos, os usos e a importância dos materiais e, para que isso se efetive, consideramos o Laboratório de Ensino de Matemática imprescindível para a formação dos professores dessa disciplina. Lorenzato nos indica que:

Nossa Sociedade pressupõe e, até mesmo, exige que muitos profissionais tenham seus locais apropriados para desempenharem o trabalho. É assim para o dentista, cozinheiro, médico-cirurgião, veterinário, cabeleireiro, porteiro, ator, entre muitos outros. E por que local apropriado para trabalhar? Porque o bom desempenho de todo profissional depende também dos ambientes e dos instrumentos disponíveis. Em muitas profissões, a prática difere pouco do planejamento; não é o caso do magistério, devido à criatividade dos

alunos, que torna o LEM simplesmente indispensável à escola. Assim como nossas casas se compõem de partes essenciais, cada uma com uma função específica, nossas escolas também devem ter seus componentes, e um deles deve ser o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) (2012, p.5-6).

As palavras de Lorenzato sobre a importância da existência de um LEM ou LEMA nas escolas ratificam a necessidade de preparo dos licenciandos para atuarem nesse espaço, mesmo que esse se desenvolva na própria sala de aula onde o professor ministra seus conteúdos de modo formal, o que leva a proposição nos PPC da licenciatura em Matemática da UFPel a existência de disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática (LEMA), atualmente em número de três, mas em futura ampliação para o currículo vigente a partir de 2021.

Assim, neste texto, focamos em uma atividade desenvolvidas na disciplina de LEMA I, cursada pelos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Matemática, no primeiro semestre de 2019. Como é uma disciplina de caráter teórico-prático, e as turmas ingressantes são de 50 alunos no diurno/integral e 50 no noturno, são oferecidas quatro turmas de 25 alunos cada, de acordo com a disponibilidade física do laboratório e, principalmente, para que se possa atender aos alunos com qualidade, considerando o que nos apresenta Lorenzato (2012) ao abordar o uso do laboratório de ensino de Matemática:

Em educação, a quantidade e a qualidade geralmente se desenvolvem inversamente. Por isso, em turmas de até trinta alunos, é possível distribuí-los em subgrupos, todos estudando um mesmo tema, utilizando-se de materiais idênticos, e com o professor dando atendimento a cada subgrupo. Para turmas maiores, infelizmente o “fazer” é substituído pelo “ver”, e o material individual manipulável é, inevitavelmente, substituído pelo material de observação coletiva, pois a manipulação é realizada pelo professor, cabendo aos alunos apenas a observação (p.13).

Ao fracionar as duas turmas de ingressantes em quatro turmas para o trabalho em LEMA I, procura-se proporcionar aos alunos o “fazer” nas aulas de laboratório, de modo que possam ser sujeitos de suas aprendizagens, e não meros expectadores.

Busca-se, assim, contribuir, por meio de atividades propostas na formação inicial para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Matemática, pois concordamos com Nacarato, Mengali e Passos que há “uma multiplicidade de fatores que interferem no desenvolvimento profissional docente, sabe-se, portanto, que há contextos de formação que potencializam o desenvolvimento profissional e outros que quase ou nada contribuem” (2011, p. 124).

Nesse sentido, buscando potencializar o desenvolvimento profissional dos estudantes, procuramos, como indicam as autoras, investir em fatores favoráveis como o trabalho compartilhado e colaborativo, as práticas investigativas, as práticas coletivas e as reflexões. Assim, as práticas de formação podem ser meios que contribuem para o processo reflexivo na formação docente, através de situações que possibilitem ao futuro professor examinar, questionar e avaliar suas ações, tornando-os capazes de analisar e enfrentar as situações futuras, no cotidiano da escola (NACARATO, MENGALI, PASSOS, 2011).

Apresentamos, a seguir, uma atividade desenvolvida na disciplina de LEMA I, no intuito de contribuir para a formação do professor que ensina matemática.

A BIOGRAFIA MATEMÁTICA

A primeira atividade realizada com os alunos na disciplina, e que será aqui problematizada, é a “Biografia Matemática”, uma atividade baseada na proposta de Santos (2005), presente no texto “Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática”, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos.

A biografia Matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar “pistas” ao professor, relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular), como também sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desses alunos.

São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a Matemática, que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, essa atividade proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática.

Ao exercitar a memória e refletirem sobre suas experiências, diferentes emoções dos alunos vem à tona, junto de sentimentos que estão vinculados a sua escolha pela docência. Muitos descrevem experiências boas e ruins vinculadas aos professores, espelhando-se neles para serem iguais/diferentes quanto assumirem a prática em sala de aula.

Entre os escritos dos alunos, aqui indicados pela inicial de seu pré nome, podemos citar como experiências positivas com a Matemática, a memória da Aluna T, “sobre amizade muito forte com os professores da disciplina”, bem como o relato da Aluna A de que “uma professora mostrou que a Matemática pode ser fácil e também agradável” ou, ainda, da aluna C que registra que “durante o ensino fundamental quando um professor de Matemática apresentou a matéria

de outra forma, por meio de jogos” despertou seu interesse na disciplina. Essas lembranças evidenciam o importante papel do professor na construção de memórias positivas com a Matemática.

Entretanto, também experiências negativas foram registradas, a exemplo do relato da aluna C, que declara que “no ensino médio havia um professor que não sabia ensinar a matéria, deixando defasada a aprendizagem dos alunos”, ou na experiência da passagem das “séries” iniciais para as finais (ainda no ensino fundamental de 8 anos), pelas memórias da aluna P, que registra que “na 5ª série a turma não sabia nada do conteúdo e a Matemática passou a ser um bicho de 7 cabeças”. Contraditoriamente aos exemplos de experiências positivas a partir da atuação do professor, a memória da aluna C evidencia que essa atuação também pode deixar marcas negativas. Já o registro da aluna P revela uma situação bastante comum nas escolas: a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e as dificuldades decorrentes dessa transição, em particular na aprendizagem matemática.

Essa atividade não está relacionada diretamente com conteúdos de matemática, nem com a forma de ensiná-los. Porém, a proposta é mostrar ao aluno iniciante aspectos da sua futura profissão, professor, e aquilo que está tangível a ela.

CONSIDERAÇÕES

A experiência dos autores tem demonstrado, assim como a produção da área da Educação Matemática, a importância do uso de múltiplos recursos para o ensino da disciplina de Matemática, muitas vezes temida e desconhecida por significativa parte dos estudantes.

Como uma possibilidade de estratégia a fim de superar, mesmo que parcialmente, as atuais dificuldades do ensino de Matemática nas escolas de educação básica, o Curso de Licenciatura vem investindo nas disciplinas de Laboratório de Ensino para formar professores críticos e investigadores. Para tanto, além do uso dos materiais estruturados já conhecidos, são desenvolvidas diversas atividades práticas e reflexivas nessas disciplinas, a exemplo da Biografia Matemática, visando um maior envolvimento dos estudantes e a efetiva construção de seu conhecimento, desde os rudimentos da construção do número, que entende-se como saber essencial ao professor de

Matemática, mesmo que não atue diretamente com alunos dos anos iniciais, passando pela reflexão da sua relação com a Matemática escolar e quais marcas essa relação construiu que poderão interferir no seu fazer docente, até conceitos mais complexos desenvolvidos no contexto das demais disciplinas de LEMA (Ensino Fundamental II ou Ensino Médio).

O desenvolvimento dessas atividades apresentou diferentes resultados que se mostraram promissores, dentre os quais pode-se citar o seu potencial como mobilizador do trabalho em grupo, da curiosidade e consequente busca de respostas por meio da investigação, do debate entre colegas, pautado em elementos lógicos presentes nas atividades, entre outros.

Por todos esses motivos entende-se o Laboratório de Ensino de Matemática como fundamental na formação inicial e, também, na formação continuada de professores que ensinam matemática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Editora FGV, 2004.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Angela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. In: **Boletim da SBEM-SP**, n. 7, julho-agosto de 1990. p.01-07. Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Fiorentini_Miorin.pdf. Acesso em 22/05/2022.

GERVÁZIO, Suemilton Nunes. Materiais concretos e manipulativos: uma alternativa para simplificar o processo de ensino/aprendizagem da matemática e incentivar à pesquisa. In: **Revista Eletrônica Paulista de Matemática**, Bauru, v. 9, p. 42-55, jul. 2017.

KHIDIR, Kaled Sulaiman; GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias; RODRIGUES, Rochelande Felipe. Laboratório de ensino de matemática na formação de professores: perspectivas e experiências da UFT e da UFCA. In: **Revista HIPÁTIA**. v. 3, n. 2, p. 49-57. 2018.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio. (Org). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3-37.

NACARATO, Adair Mendes, MENGALI, Brenda Leme da Silva, PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PASSOS, Carmen Lucia Brancaglion. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sérgio (Org). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 77-92.

SANTOS, Rejane da Costa.; GUALANDI, Jorge Henrique. Laboratório de ensino de matemática: o uso de materiais manipuláveis na formação continuada dos professores. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Disponível em http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5490_2562_ID.pdf, acessado em 10/05/2019.

SANTOS, Sandra Augusta. Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes. **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TURRIONI, Ana Maria Silveira; PEREZ, Geraldo. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: LORENZATO, S. (Org). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 57-76.

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA E PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

**Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva¹. Profa. Dra. Marina Coimbra Casadei
Barbosa da Silva²**

RESUMO

O texto abaixo visa contribuir para o resgate do pensamento da Psicologia da Libertação atrelá-lo às ações desenvolvidas pela Educação Comunitária que intentam libertar o sujeito explorado, oprimido e alienado das artimanhas do Capital que se coloca enquanto modelo superior de vida societária. Esperamos que o resgate das ideias da Psicologia da Libertação e da Educação Comunitária lancem uma luz sobre o campo da Educação e da Psicologia. A Educação comunitária e a Psicologia da Libertação procuram conscientizar a população de baixa renda, oprimida e manipulada pela ideologia capitalista classista de que é possível transformar a sociedade, melhorando as condições de vida dentro de uma sociedade que privilegia apenas a classe dos mandatários. Essa área enfoca a alteridade e o processo de conscientização enquanto sujeito histórico capaz de mudar a vida social.

OBJETIVOS

Descrever o projeto ético-político da Psicologia da Libertação de Martín Baró e seu elo com a Educação Comunitária Crítica.

METODOLOGIA

As pesquisas crítico-dialéticas se vinculam aos estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico (GAMBOA, 2010). Segundo o autor, tais pesquisas são críticas e expressam a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica inserida numa investigação crítica-analítica de textos (artigos e livros) escritos por Martín-Baró e alguns de seus intérpretes que versam sobre a Educação e a Psicologia Social da Libertação.

¹ UNESP-ASSIS, Departamento de Psicologia Social

² UNIMAR – Universidade de Marília, Departamento de Psicologia

INTRODUÇÃO

A Psicologia da Libertação seria um contraponto ao pensamento educativo e psicológico latino-americano que, majoritariamente, foi fomentando por teorias e práticas oriundas dos Estados Unidos e Europa. Segundo Pereira (2013) apesar da Psicologia Social latino-americana desaprovar o colonialismo intelectual a qual a Psicologia foi submetida, reconhece a produção europeia e estadunidense, mas, antes de tudo, defende que a apropriação deste conhecimento deve ter como ponto de partida as condições histórico-sociais da América Latina. Sendo assim, torna-se necessário, principalmente aos educadores e psicólogos comunitários recuperar e fortalecer o pensamento dos autores que produziram teorias psicossociais críticas que consideraram as características históricas e culturais da América Latina. Nesse sentido, pensar na Psicologia da Libertação é fundamental, já que ela se volta para questões pertinentes aos interesses das classes exploradas e oprimidas da América Latina e parte de sua realidade social para inferir ações comprometidas com a transformação da sociedade civil.

Além disso, como afirma Guzzo e Lacerda Jr (2011) as ideias da Psicologia da Libertação de Martin-Baró e da Educação Comunitária são algo muito mais profundo que um mero anseio teórico, nostálgico e anacrônico. Trata-se de questionar o fetiche predominante na atualidade, especialmente entre aqueles que abandonaram o engajamento crítico e político em prol de proposições sóbrias de uma terceira via ou do mero niilismo político.

Diante dessa situação, muitos educadores comunitários e psicólogos incomodados com a supressão de qualquer movimento questionador no campo ético-político em seus países, partem para a crítica social e vão à campo, agora com uma visão crítica da Psicologia Comunitária. Educadores e Psicólogos comprometidos com uma ética política transformadora desenvolvem atividades junto com a população atormentada, a fim de orientá-la à conscientização, autonomia em sua vida, ao direito à reivindicação no campo político e ao questionamento da suposta ética proferida pelo Estado. Surgiam, então, ações psicológicas que clamava a população para repensar e equacionar demandas comunitárias, melhorar a qualidade de vida, rejeitar sua posição de oprimida e lutar pelo direito da cidadania etc.

PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA CRÍTICA: O AVANÇO DO PENSAMENTO CRÍTICO

É diante dessas demandas e do respaldo referencial das teorias comprometidas com a transformação social (destaque para o marxismo e para a psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido) que surge uma nova práxis na Psicologia Social Latino-Americana e da Educação Comunitária.

Montero (1982) diz que a Educação comunitária e a Psicologia Social Comunitária constituem áreas das ciências sociais críticas cujo objeto é o estudo dos fatores psicossociais que permitem desenvolver, fomentar e manter o controle e poder dos indivíduos sobre seu ambiente individual e social, para solucionar problemas que os afetam e lograr mudanças nestes ambientes e na estrutura social. Seus princípios básicos são os de: união entre teoria e prática; transformação social como meta; poder e controle dentro da comunidade; conscientização e socialização; autogestão e participação das pessoas atendidas.

Essas novas posturas levam o educador comunitário e o psicólogo social comunitário a remodelar seu instrumental prático e teórico. O fenômeno a ser estudado passa a ser compreendido como algo proveniente de interações sociais ativas entre sujeito e meio, ambos influenciando um ao outro e possibilitando uma nova estrutura dinâmica. O olhar dinâmico sobre o fenômeno possibilita buscar aspectos contraditórios, ocultos, subjetivos que permeiam o mesmo. Abre-se um campo para a Educação comunitária e para a Psicologia da Libertação averiguar - os aspectos subjetivos presentes e suas influências na comunidade.

Campos (2015) aponta que o crescimento dessa área enfrentou o seguinte dilema: como fortalecer o envolvimento afetivo com os objetivos e programas de ação propostos pelas comunidades, uma vez que os aspectos subjetivos se mostram relevantes para o desenvolvimento do indivíduo em sujeito histórico*. Esse compromisso impele o profissional a repensar suas intervenções, atuando de um modo menos diretivo e objetivo, a fim de permitir às pessoas em suas comunidades que elas possam construir sua subjetividade o mais livre possível com o intuito de se tornarem sujeitos históricos singulares.

— Góis (2004) afirma que o objetivo principal da Psicologia comunitário deve ser o de transformar os moradores de determinada comunidade em sujeitos históricos e comunitários, que terão consciência de seu papel social, de sua identidade, e de ser histórico. Além disso, acreditamos que esse seja o objetivo final de qualquer Psicologia comprometida com as comunidades.

A Educação comunitária e a Psicologia da Libertação configuram-se com um perfil muito próprio, diferenciando-a de outras áreas da Pedagogia e da Psicologia tradicional. Assumem um compromisso ético e político com a população que trabalha, que é capacitá-la para lidar com os conflitos políticos, sociais e emocionais que ocorrem em seu cotidiano e ter condição estrutural/emocional para lutar pela transformação social de sua história.

Difícilmente conseguiríamos dar uma definição comum à Educação Comunitária e à Psicologia da Libertação para toda América Latina, uma vez que essa área obedece a uma natureza multifacetada de seu objeto de estudo, no qual se encontram involucrados diversos processos (prevenção, conscientização, libertação, mudança, desenvolvimento, participação, autogestão, política etc.).

A Pedagogia tradicional e a Psicologia tradicional, geralmente, não consideram questões sociais, políticas e históricas das comunidades que atendem, e, equivocadamente, tendem a utilizar consagradas teorias psicológicas para atender pessoas com determinados problemas psíquicos, deixando para segundo plano, inferências sociais, históricas e ideológicas, que ampliariam sua visão frente ao fenômeno analisado. As histórias políticas, sociais e culturais de cada comunidade contêm elementos que influenciam o cotidiano de seus membros. Negá-las seria o mesmo que esquecer que o sujeito é histórico e social.

A Educação e Psicologia da Libertação aparecem como uma práxis que reage frente a opressão político-social, contra a influência de correntes educativas e psicológicas adaptacionistas liberais que tentam desenvolver ações intervencionistas alternativas que se diferencie daquelas que aprendemos na academia e que são voltadas para o público da classe média.

Em vista disto a Educação Comunitária e a Psicologia da Libertação objetiva compreender a sociedade e o homem que nela se insere, a partir de um estudo histórico e global do indivíduo ao lado do fenômeno social, sem perder contato com a singularidade e a particularidade do homem de cada região, com sua cultura, história e identidade.

Caberia, portanto à Psicologia da Libertação e a Educação Comunitária estudar o sistema de relações interpessoais, as representações, a cultura, o território, a pertinência dos sujeitos em seus espaços/grupos/comunidade, priorizando histórias de vida em relação, histórias das lutas comunitárias, opressões, explorações, privilégios classistas, reflexões sobre cidadania, busca pela autonomia e autogestão etc.

Através desses estudos, as ações psicológicas e educativas mediarão a comunidade e as ideologias societárias capitalistas. A mediação se daria através do diálogo, da linguagem e

de um pensar crítico, que instigaria a comunidade a desenvolver uma consciência social, a qual é historicamente compreendida, dentro de uma perspectiva da construção psicossocial do homem, conforme os aportes e as formas de produção e reprodução da existência humana. Dessa forma, o educador e psicólogo comunitário desenvolveriam estratégias de intervenção psicossocial dirigidas ao incremento de processos de conscientização junto à comunidade quando esta enfrentasse seus conflitos emocionais e sociais. Tais processos levariam o sujeito a ter uma identidade metamorfoseada.

Basicamente não seria possível pensar a transmutação da identidade sem a articulação de ações mediadoras que permitam no percurso o ajuste interativo entre sujeito e comunidade com vistas à tomada de consciência reflexiva. Sem essa mediação só existiriam reflexos e condicionantes sem nenhuma possibilidade de transformação social.

Por isso, a consciência reflexiva possibilita o estabelecimento da práxis entre a subjetividade e outras formas de conscientização transformadoras da comunidade. O conhecimento do grupo, sua experiência de vida, sua consciência de classe reforçaria o poder de discernir e repensar as regras de dominação e opressão e o impeliria a se submeter aos imperativos abusivos de uma sociedade elitista.

A Psicologia da Libertação e a Educação Comunitária podem fortalecer o poder de decisão do sujeito sobre as melhores formas de organização que são capazes de concretizar novas regras de vida social que respeitem a identidade do sujeito, fortaleçam a coletividade, valorizem a cidadania e fortaleça um estilo de vida mais social e igualitário.

Martin-Baró (2021), argumentava que até a década de 80 a contribuição da Psicologia à história dos povos latino-americanos era extremamente pobre. A psicologia mantinha uma dependência servil aos modelos teóricos importados ao definir problemas e buscar soluções, mas ficava a margem dos grandes movimentos e inquietudes dos povos latino-americanos. Para o autor, a contribuição mais significativa que da psicologia para a América Latina vinha das ideias da educação comunitária desenvolvida por Paulo Freire. A pedagogia do oprimido, postulado de Freire, visava capacitar o sujeito explorado a ler o mundo e a escrever sua história. O método de alfabetização de Freire envolvia muito mais que domínio da escrita e da leitura. Através da busca por um processo de conscientização durante as tarefas de ensino, o sujeito associava a aprendizagem à sua vida e articulava a dimensão psicológica da consciência pessoal com sua dimensão social e política e que explicitava a dialética histórica entre o saber e o fazer, o crescimento individual e a organização, a libertação pessoal e a transformação social.

Martin-Baró (2021) defendia uma Psicologia da Libertação, comunitária, própria baseada na educação comunitária para cada país que interagisse com as maneiras de sobrevivência dos excluídos. Ele estudou grupos, trauma psicossocial e animou a criação de redes de conhecimento, de redes sociais e de ações a favor de uma Psicologia Libertadora. Colocou no centro as vítimas, os excluídos, e os reconheceu como sujeitos capazes de se conscientizar de sua situação de classe social explorada e de se verem como sujeitos históricos.

A Psicologia e a Educação Comunitária seriam áreas do saber intermediárias, abrangendo o que pertence à sociedade e o que é próprio do indivíduo. Para Baró (1985), sem desideologização, sem ir à base e à raiz da trama das relações sociais, não se poderia avançar na sociedade. Assim, conceitos como violência seria pensado em um sentido mais estrutural e amplo. Isso se constituiria numa grande contribuição, de modo que, sanando a estrutura, se conseguia sanar os indivíduos e ter relações mais humanas. Além disso, falar de violência estrutural inclui falar da pobreza, a impunidade, a linguagem da violência.

Martin-Baró (1985) produziu um projeto teórico e uma ética baseada na defesa dos interesses das classes oprimidas. O autor em sua obra apresenta estudos sobre grupos, trauma psicossocial, redes de conhecimento, redes sociais, ideologização-desideologização, estruturas de poder, conscientização, identidade-socialização, opinião pública, fatalismo, poder, atividade, violência, religião, libertação, politização da psicologia, parcialidade da psicologia.

Aprofundar-se nesses estudos serve para referenciar a práxis que auxiliará, quiçá, na construção/reelaboração da Educação Comunitária crítica e da Psicologia Social Comunitária Libertadora.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, R.H.F. **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.
- GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GERHARDT, E. T.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GÓIS, W.L. Psicologia Comunitária in SILVA, F.S. e AQUINO, C.A.B. Psicologia Social: desdobramentos e aplicações. São Paulo: Escrituras, 2004
- GUZZO, R. LACERDA JR, F. (orgs) **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea, 2011.

LACERDA JR, F. Colocando a Psicologia contra a ordem: introdução aos escritos de Ignacio Martin-Baró in MARTIN-BARÓ, I. **Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2021

MARTIN-BARÓ, I. Psicologia da Libertação in GUZZO, R. LACERDA JR, F. **Psicologia Social para América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas: Alínea Editora, 2011.

MARTIN-BARÓ, I, The role of the psychologist (A. Aron, Trad.). In A. Aron & S. Corne (Eds.), **Writings for a liberation psychology** (2ª ed., pp. 33-46). Cambridge, USA: Harvard University Press. (Reimpresso de Boletín de Psicología, 4(17), 99-112, 1985), 199620

MARTIN-BARÓ, I. **Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MONTERO, M. Fundamentos teóricos de la Psicología Social Comunitária en Latinoamérica. **AVEPSO**,5(1):15-22, abril, 1982.

MORAES, R.; GALLIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí, editora Unijuí, 2006.

PEREIRA, Thiago Sant Anna. Projeto ético-político da Psicologia da Libertação: perspectiva histórica. **Dissertação**. São Paulo: PUC São Paulo, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Antônio Soares Júnior da Silva¹, Dinara Soraia Ebbing², Ismael Martins Boeira³

RESUMO

Este trabalho de natureza documental suscita uma breve discussão baseada na interseccionalidade entre a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca e as contribuições desenvolvidas sobre Educação Especial no Brasil em Bueno (2006) e Breitenbach, Honnef e Costa (2016). Desenvolvemos também uma discussão em defesa do sentido de Educação Inclusiva considerando os significados produzidos a partir da Declaração de Salamanca para os termos Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil. Os resultados apontam para um deslocamento de sentido da terminologia “Necessidades Educativas Especiais”, expressão que no Brasil foi interpretada/traduzida como Educação Especial. Conforme analisado, a tradução da Declaração de Salamanca trouxe e traz implicações diretas na execução das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação inclusiva, educação especial, políticas públicas, Declaração de Salamanca.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma breve discussão baseada na interseccionalidade entre a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca e as pesquisas desenvolvidas sobre Educação Especial no Brasil. Tendo em vista o crescimento dos discursos conservadores em diversas áreas da vida social que, por sua vez, (re)produzem a exclusão, o estigma e a segregação de diversos grupos e minorias sociais, discutir Educação Inclusiva apresenta-se cada vez mais atual e urgente.

Por sua vez, o avanço de discursos coercitivos no Brasil acerca do direito de cátedra e livre exercício da docência, materializados em projetos como o Escola sem Partido, conhecido

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra.

² Professora do Atendimento Educacional Especializado do município de Gramado/RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

³ Educador Social do município de Campo Bom/RS. Mestrando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

como “Lei da Mordaza”, como os Projetos de Lei contra a suposta “Ideologia de Gênero”, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, apontam para a necessidade de aprofundamento teórico e prático acerca da importância da Educação Inclusiva.

À vista disso, este trabalho se coloca como possibilidade de reflexão sobre as mudanças políticas e de resistência da prática docente fincada numa perspectiva histórico-crítica e, portanto, numa discussão sobre a luta de classes e sobre as desigualdades sociais. Em vista disso, nos colocamos de um lugar social centrado numa práxis pedagógica histórica e crítica da vida social, da educação e da inclusão.

Esse é um trabalho de síntese e natureza documental que analisa os significados produzidos acerca da terminologia denominada “Educação Especial” oriunda da tradução para o português da Declaração de Salamanca. Suscita também uma discussão em defesa do verdadeiro sentido de Educação Inclusiva em detrimento de um conceito equivocado que entende Educação Inclusiva como apenas acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: SIGNIFICADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Nas últimas décadas, pesquisadores têm-se debruçado na discussão sobre Educação Especial no Brasil. Tomamos aqui a Educação Especial, como área de produção de conhecimento acerca das pessoas com deficiência. Desde os discursos filantrópicos e assistenciais, até o atual movimento pela inclusão.

A partir de pesquisadores como Mazzotta (2011), percebemos que a Educação Especial percorre uma longa trajetória, até o evento emergente da inclusão. No Brasil, inspirados em experiências Europeias e Norte Americanas, as primeiras instituições debruçaram-se no atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos. Não pretendemos nos aprofundar no resgate histórico, mas elucidar como surgiram os primeiros interesses pela área da Educação Especial.

Os movimentos mais recentes em nosso país e que tiveram grande repercussão, por ampliar o olhar para a educação das pessoas com deficiência, ocorreram a partir na década de 50, com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Estas instituições, tiveram

uma grande importância na vida das pessoas com deficiência e seus familiares, e até hoje permanecem com um papel significativo na sociedade.

Dito isto, direcionamos nosso olhar para a discussão da Educação Especial no Brasil e o apontamento para uma interpretação acerca da concepção de Educação Inclusiva ligada apenas ao acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola. Embora não se possa negar a importância da inclusão da pessoa com deficiência para efetivação do que prevê a constituição brasileira no que se refere ao direito universal à educação, não podemos conceber a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva apenas nessa perspectiva. A discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da pessoa com deficiência, que ganhou espaço no Brasil, se deve, talvez, a primeira tradução da Declaração de Salamanca para o Português Brasileiro, publicada em 1994 e reeditada em 1997 (Breitenbach, Honnef e Costa, 2016).

Destarte, o texto da declaração deixa explícito que o propósito é estabelecer e “inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos” na aplicação do arcabouço jurídico presente no documento considerando nesse ínterim as necessidades educativas especiais (Brasil, 1997, p.17).

Segundo escreve Bueno (2006), a Declaração de Salamanca destaca o fracasso dos diversos países em cumprir o princípio de educação para todos, reforçando a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas em Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca vem endossar o que já estava registrado na Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, de que a educação é direito de todos, sem distinção.

O que se observa a partir da tradução brasileira é um deslocamento de sentido acerca do que seriam as “Necessidades Educativas Especiais”, expressão que no Brasil foi interpretada/traduzida como Educação Especial, tradução que dará origem à uma modalidade de ensino voltada a pessoas com deficiência e altas habilidades.

Esse deslocamento de sentido também se materializa na versão disponibilizada pelo Ministério da Educação do Brasil, onde se evidencia a designação Educação Especial. Sobre isso, o escrito afirma que o objetivo da declaração é “informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações

não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial” (Brasil, 1997, p. 03).

Essa compreensão nos leva a entender que “na Educação Especial, temos a disseminação do pensar sobre a integração da pessoa com deficiência na escola comum, normatizada pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época” (Breitenbach, Honnef & Costa, 2016, p. 365). Em vista disso, o que se propõe, aqui, não é desvalorizar as Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Pelo contrário, é apontar para uma interpretação histórica que suplantou outras questões e outros sujeitos daquilo que no Brasil foi constituído como uma outra modalidade de ensino: a Educação Especial.

Conforme escreve Bueno (2006), a Declaração de Salamanca (1994) assume uma luta ainda maior, pela igualdade educacional e inclusão dos diversos sujeitos excluídos do processo de educação formal, denunciando que ocorreu um fracasso global no sentido de garantir a todas as crianças a educação obrigatória. O insucesso ocorreu sobretudo em decorrência de práticas pedagógicas centradas na homogeneidade dos educandos e educandas (Bueno, 2006).

Endossando essa perspectiva, Breitenbach, Honnef e Costa (2016, p. 368) escrevem que na última versão disponibilizada pelo Ministério da Educação do Brasil, “encontramos trinta e cinco vezes a expressão Educação Especial que, na maioria dos casos, foi inserida onde, originalmente, estava a expressão necessidades educativas especiais”. Em vista disso, nos remetemos ao texto original, para pensar os significados produzidos pela expressão necessidades educativas especiais, o que ela tem a nos dizer hoje sobre a Educação Especial no Brasil e, mais ainda, sobre o que os estudiosos denominam de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A resposta pode ser encontrada na própria Declaração de Salamanca, mesmo na versão brasileira de 1997, em que podemos encontrar a seguinte definição: considerando essa “linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização” (Brasil, 1997, p. 17-18).

Como é possível perceber nas materialidades supracitadas, a concepção de necessidades educativas especiais é bastante ampla, incluindo a pessoa com deficiência, mas tantos outros sujeitos excluídos da educação, entendida como direito universal. Em vista disso, não está

presente no texto oficial a expressão ‘Educação Especial’ como promotora das políticas de integração e inclusão no universo escolar. Com isso, fica evidente que o termo ‘necessidades educativas especiais’ abarca, sem sombra de dúvida, a população com deficiência, mas não se limita somente a ela (Bueno, 2008, p. 50).

As reflexões já realizadas até o momento nos colocam num lugar teórico-epistemológico sobre a inclusão, deslocando, do ponto de vista semântico e prático, a concepção de Educação Especial para uma concepção mais ampla e abrangente, na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso significa dizer que militamos/lutamos para a inclusão de todos aqueles que foram e são excluídos dos processos educacionais e da escola, seja a pessoa com deficiência, sejam aqueles marginalizados por questões socioeconômicas, a população de rua, as minorias étnicas, os quilombolas, os negros, a pessoa LGBTQIA+ e todos aqueles que o Estado, os sistemas educacionais e as escolas segregam por não se adequarem ao modelo de normalidade tão exigido pelo capitalismo, principalmente, no que se refere liberalismo econômico.

A inclusão escolar, não busca homogeneizar, ao contrário, possibilita espaços de discussão e expressão das diferenças. Diferenças que afirmam o princípio da igualdade de direitos e preserva a liberdade de expressão e de oportunidades. Desse modo, a escola será de veras inclusiva quando reconhecermos as diferenças, superarmos as desigualdades e proporcionarmos acesso e permanência a todos e todas, sem distinção, de classe social, étnica, de gênero, sexo, orientação sexual, credo ou crença, religião, pessoa com deficiência, dentre outras. Conforme escreve Bueno (2008, p. 55) “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para um deslocamento de sentido da terminologia “Necessidades Educativas Especiais”, expressão que no Brasil foi interpretada/traduzida como Educação Especial. Do ponto de vista das políticas públicas implementadas, a partir das inferências do processo de tradução originou-se uma modalidade de ensino voltada a pessoas com deficiência e altas habilidades.

A tradução da Declaração de Salamanca trouxe e traz implicações diretas na execução das políticas públicas. Portanto, falar de inclusão, nas suas mais diversas dimensões, é de suma importância para os profissionais da educação e para toda sociedade, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior e em todos os espaços sociais. Isso porque acreditamos que nenhuma

prática educacional é neutra, tampouco desprovida de ideologia política. Em vista disso, assumimos o compromisso com aqueles marginalizados, segregados, silenciados e esquecidos pelo Estado, pelos sistemas de ensino e, muitas vezes, pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2016, vol.24, n.91, pp.359-379.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos**. 2012. 137 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BUENO, J. G. S. (2006). **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto da Linha de Pesquisa: Escola e cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico (Doctoral dissertation). PUC-SP. s/d. Cardoso, M. R. (2011).

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

MATERIAL LÚDICO PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO DO PRIMEIRO ANO DO FUNDAMENTAL I

Aron Silva Besse, Daniele Braga Fernandes, Luana Lúcia Soares Nogueira, Luis Eduardo Rodrigues Machado, Ricardo Willy dos Santos, Letras/Pedagogia, UNIVESP- Univ. Virtual Est. SP, aronb83@gmail.com; dannybraga_18@hotmail.com; luanalsoares@gmail.com; luis.eduardorm@outlook.pt; rwillydos.santos@gmail.com

RESUMO

Partindo do tema norteador “Desenvolvimento de material didático para alunos com necessidades especiais”, este trabalho propôs elaborar um material didático inclusivo a fim de auxiliar no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), do primeiro ano do ensino fundamental I. Como este público apresenta dificuldades relacionadas à comunicação, interação social, presença de comportamentos repetitivos, entre outras características, buscou-se estabelecer uma relação entre as dificuldades apresentadas e as metodologias de ensino. Nesse sentido, a utilização de um material didático lúdico, um jogo de boliche adaptado para possibilitar a formação de palavras através de sílabas fixadas nos pinos, tende a despertar o interesse da criança com TEA aumentando as probabilidades de engajamento da mesma na tarefa. O desenvolvimento dessa atividade, aliado à uma metodologia de ensino denominada “estratégia sem erro”, garantirá que tal aluno desenvolva diversas áreas do conhecimento, aprimore as habilidades motoras, assimile valores e adquira comportamentos, possibilitando maior chance de êxito na aprendizagem das primeiras letras.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, material didático, alfabetização e lúdico.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é recente no Brasil e possui muitos desafios. Todavia, todos os ambientes devem trabalhar para a inclusão, principalmente o ambiente escolar. Dessa forma, a inserção da criança com autismo no ambiente escolar precisa levar em consideração que não é o aluno com TEA que deve se adaptar ao ambiente escolar, e sim o ambiente escolar que deve oferecer uma educação mais inclusiva que hoje é prevista em lei e de cumprimento obrigatório por parte do poder público.

Tendo em vista que cada criança com TEA apresenta uma realidade individual, com dificuldades de comunicação verbal e não verbal, interação social, falta de contato visual,

comportamentos repetitivos ou incomuns, entre outras características, a inclusão dessas crianças necessita de planejamento, o qual deve ser pautado visando atender essas necessidades.

Dito isso, e com base nas dificuldades relatadas, após pesquisa realizada com a terapeuta/professora do ensino fundamental I, que atua como acompanhante terapêutica (AT) de um aluno com TEA em escola pública, formulou-se um plano de aula que inclui um material didático lúdico, a saber, o jogo de boliche. Essa atividade lúdica se valerá da metodologia de ensino denominada estratégia sem erro para incentivar os alunos a formar diferentes palavras utilizando sílabas fixadas nos pinos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização é o primeiro grande desafio escolar de uma criança. Recém saído da educação infantil, o aluno ainda está acostumado a uma rotina pedagógica repleta de desenhos, pinturas, jogos, brincadeiras e atividades ao ar livre. Quando o educando ingressa no primeiro ano do ensino fundamental I começa uma fase de transição que pode gerar muita tensão. A organização da sala de aula, os professores, a rotina pedagógica são apenas algumas das mudanças enfrentadas ao mesmo tempo que o aluno inicia seu processo de alfabetização que será determinante no seu desempenho a partir daí.

Vale salientar que, mesmo sem saber ainda ler e escrever, a criança inserida no convívio familiar e social já participa de uma cultura letrada que permeia todas as suas relações. Segundo Ferreiro:

A mão que escreve e o olho que lê estão sob comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com o qual toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever em práticas sociais mediadas para a escrita”. Considerando essa afirmação, o professor deve se atentar às produções de seus estudantes, deve investigar como eles estão pensando o percurso da escrita. Trata-se de um caminho árduo, cheio de desafios, hipóteses, conflitos e conquistas. (FERREIRO, 1999, p. 8)

Assim sendo, a alfabetização de uma criança nos anos iniciais não só constitui um grande desafio para a própria e para os professores que a acompanharem diretamente, mas também para a escola, a família e os demais agentes que se fizerem necessários. Alunos com deficiência precisarão de muito mais atenção e, em alguns casos, um tratamento personalizado para garantir o ensino/aprendizagem de uma forma justa e inclusiva.

Dentre o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em classe comum do ensino regular possuem direito a um acompanhante especializado, quando comprovada a necessidade, para ajudá-los nas questões próprias da vida escolar segundo o Art. 2º da Lei nº 12.764. (BRASIL, 2012)

O atendimento prestado por acompanhantes terapêuticos (ATs) dentro e fora das escolas é estudado desde meados de 1980 e sobre esta atividade Silva e Silva diz:

Cada vez mais, percebemos que essa é uma atividade extremamente rica, com um vasto campo de atuação em contínua criação e com uma importante eficácia nos trabalhos que se propõe desenvolver, além de se constituir em um importante campo para pensar a relação entre as práticas em saúde e os processos de subjetivação contemporâneos. (SILVA e SILVA, 2006, p. 211)

Nas escolas da rede pública e privada, a presença das ATs para auxiliar no atendimento de crianças com deficiência, principalmente alunos com TEA, é uma prática cada vez mais comum. Apesar da necessidade de um laudo médico que justifique esse tipo de atendimento e, em alguns casos, uma intervenção jurídica para assegurar esse direito, muitas crianças com autismo já contam com esse profissional no ambiente escolar.

Dentre as diversas ações desempenhadas pelo acompanhante terapêutico no atendimento de uma criança com autismo no ambiente escolar, a adaptação das atividades propostas em sala de aula para atender as demandas do aluno em questão torna-se um dos pontos fundamentais da aprendizagem e progressão desse educando.

Algumas vezes, a intervenção do AT na atividade pedagógica consistirá em ajudar o aluno a entender melhor a proposta por meio de comunicação verbal ou não verbal (imagens, sinais, gestos, entre outros). Outras vezes, o material deverá passar por uma reestruturação para adaptar-se as necessidades que a criança com TEA demanda.

Diante desse entrave que o material pedagógico pode apresentar para alunos autistas, principalmente no primeiro ano do fundamental I quando se inicia o processo de alfabetização e a criança ainda está se adaptando à nova realidade escolar, o brincar e o lúdico configuram excelentes estratégias para aliviar a tensão e engajá-los nas atividades facilitando a compreensão, execução e aprendizagem dos conteúdos propostos.

Vários autores apontam o lúdico como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem dos estudantes. Quando o professor utiliza brincadeiras, brinquedos e jogos nas aulas para apresentar os conteúdos, tais atividades ganham caráter educativo e tornam-se bastantes eficazes na promoção da aprendizagem. Segundo Kishimoto:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 41)

Um dos problemas enfrentados pela maioria das crianças com autismo é a dificuldade em estabelecer relações sociais. Assim sendo, a escola cumpre a dupla função de ensinar e situar esse incipiente cidadão na sociedade que terá que desbravar. Estar inserido no ambiente escolar fornece ao aluno com TEA uma certidão de pertinência ao elevá-lo ao posto de estudante. Daí a importância de o educador considerar esse educando como um estudante de fato, apesar de quaisquer questões cognitivas e biológicas. Trata-se de um sujeito completo que, sob devida orientação e em tempo oportuno, poderá desenvolver habilidades pedagógicas ao mesmo tempo que constrói o seu eu. (BASTOS, 2018)

A colaboração entre diferentes profissionais no âmbito escolar tem se mostrado extremamente enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A respeito desse ponto, Forte e Flores (2009, p. 766) pontuam: “(...) a colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com mais frequência no campo da educação, sendo associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola”.

Ainda sobre colaboração, Lima (2002, p. 7) acrescenta que: “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida com o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

Um acompanhante terapêutico pode estar envolvido em todas as etapas do planejamento pedagógico, mas sua atuação ocorre principalmente durante as aulas na rotina escolar do aluno com TEA que atende. Dessa maneira, ele vivencia integralmente todas as dificuldades enfrentadas por todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e pode, simultaneamente, colaborar com seus conhecimentos específicos para extinguir ou minimizar quaisquer situações disruptivas.

Essa atuação rápida e específica, além de preservar o aluno com autismo evitando surtos, esquivas, reforços negativos ou desinteresse, promove também um esclarecimento prático do professor e da turma sobre situações que podem desencadear comportamentos disruptivos e os manejos apropriados para evitá-los ou contorná-los. Quanto mais indivíduos que participam da vida escolar dessa criança adquirem esse conhecimento, mais integrada ela estará à escola e melhor será seu desenvolvimento pedagógico.

O desafio da educação especial é o mesmo da educação de todo e qualquer estudante: qualidade. Sobre esta questão, Freitas apresenta uma reflexão bastante esclarecedora sobre tal objetivo:

A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que [...] a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. [...] Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional ‘especial’ para todos os alunos. (FREITAS, 2006, p. 166)

DESENVOLVIMENTO

O *Design Thinking* foi a abordagem escolhida para estruturar todo o desenvolvimento deste projeto. Assim sendo, as etapas empatia, definição, ideação, prototipagem e teste foram seguidas e serão descritas a seguir para demonstrar o processo criativo que seguiu diante do tema norteador “Desenvolvimento de material didático para alunos com necessidades especiais”.

Inicialmente, na etapa denominada empatia, elaborou-se uma pesquisa qualitativa que consistia num questionário enviado para acompanhantes terapêuticos (ATs) a fim de identificar

problemas cotidianos vivenciados pela criança com autismo na adaptação com o ambiente escolar regular.

A etapa de definição implicou na análise dos dados levantados pela pesquisa para a identificação de uma problemática passível de uma ou mais soluções. Algumas dificuldades apresentadas foram: como trabalhar os conteúdos de forma concisa e fazer com que o aluno se sinta interessado em participar das atividades se mantendo motivado a aprender, acompanhando o ensino regular de acordo com as suas necessidades e especificações. Essas dificuldades estão diretamente ligadas as características que a criança com TEA apresenta, mas também tem ligação direta com a falta de suporte das escolas, falta de materiais didáticos adequados, falta de profissionais especializados, entre outros.

Na etapa de ideação, após a exposição e análise de diferentes soluções para solucionar o problema identificado na etapa anterior foi possível atingir os objetivos deste projeto.

O objetivo geral foi criar um plano de aula para auxiliar na alfabetização de alunos com autismo do primeiro ano do Fundamental I propondo o desenvolvimento de um material didático inclusivo com abordagem lúdica. A partir daí, os seguintes objetivos específicos foram considerados:

- Estimular a construção do sistema alfabético e ortográfico;
- Utilizar um jogo de boliche (abordagem lúdica) para incluir todos os alunos da turma numa atividade de alfabetização;
- Incentivar o trabalho em equipe e cooperação;
- Incluir a estratégia de aprendizagem sem erro na execução da atividade proposta;
- Avaliar o aprendizado de cada aluno verificando os processos de generalização (construção de novas palavras a partir das sílabas de palavras já conhecidas).

Na quarta etapa, desenvolveu-se um plano de aula como possível solução para o problema encontrado. Por fim, na quinta etapa, ocorreu o teste deste protótipo a fim de validar sua aplicação. Essas duas últimas etapas estão detalhadamente explicadas no tópico a seguir.

RESULTADOS

Solução inicial

Conforme proposto, um plano de aula foi elaborado pelo grupo com intuito de implementar uma atividade com abordagem lúdica para auxiliar na alfabetização de crianças

com autismo matriculadas no primeiro ano do Fundamental I do ensino regular. Tal proposta é apresentada integralmente a seguir:

Plano de aula

Atividade Lúdica

A aula será intitulada “Formando palavras com sílabas diversas utilizando o jogo de boliche (material lúdico)” e tem como objetivo de conhecimento a Construção do Sistema Alfabético e da Ortografia.

Para que a aula aconteça, será necessário preparar um livro/texto com ilustrações/imagens das palavras que serão formadas e um Jogo de Boliche, que tem como participante(s) o(s) aluno(s) da sala e os materiais são: 12 garrafas com sílabas pré-determinadas pelo professor e 1 bola (pode ser de meia). E tem como objetivo acertar o maior número de garrafas para ter muitas sílabas disponíveis.

O procedimento é fazer a leitura de um texto (livro, parlenda, ...) onde se mostre as figuras com as palavras que podem ser formadas pelas sílabas que estão nas garrafas a serem derrubadas. Em seguida, mostrar as sílabas em cada garrafa. Quando forem derrubadas, verificar todas as palavras que podem ser formadas, registrar em no quadro e mostrar as figuras que formaram as palavras para associarem e reforçar as sílabas/palavras as figuras/objetos, e o professor faz a leitura com o(s) aluno(s).

Para jogar, um aluno lança a bola e lê com a ajuda, do professor e dos colegas, as sílabas que derrubou. A sala analisa as sílabas e procura registrar no quadro o maior número de palavras que puder formar com tais sílabas, e depois, fazem a leitura das palavras. Voltam as garrafas e o próximo aluno lança a bola. Os alunos precisam se alternar para que todos tenham a chance de participar. (ROSÁRIO, 2018).

Solução Final

O plano de aula descrito na seção solução inicial foi apresentado e submetido à avaliação do acompanhante terapêutico que colaborou com o grupo desde o início deste projeto. Após a realização de um teste parcial deste protótipo, já que o mesmo ocorreu fora do ambiente escolar, o profissional envolvido apresentou as seguintes considerações: Já que a atividade é voltada para alunos com autismo, torna-se imprescindível que o professor esteja pronto a flexibilizá-la segundo as necessidades de cada criança. Pode ocorrer do aluno com TEA ser não-verbal ou ainda não ter desenvolvido a fala ao ponto de dizer as sílabas e palavras. Caso isso aconteça,

pode-se utilizar os próprios pinos para a formação das palavras; também pode acontecer de algum aluno, independentemente das suas necessidades, ter dificuldades de entender ou se engajar na dinâmica do jogo de boliche. Sendo assim, o professor já pode antecipar para a turma que caso algum aluno não queira lançar a bola ou ficar restrito a formar palavras somente as sílabas dos pinos derrubados, pode fazê-lo também com os pinos que ainda estão de pé. Existe a possibilidade de não derrubar nenhum pino ou derrubar apenas um que não garantirá uma palavra completa, mas estas situações não podem desestimular os alunos de tentar criar alguma palavra; este plano de aula pode ser utilizado em todos os anos do Fundamental. Conforme os alunos vão aumentando o repertório de palavras, o jogo pode evoluir também aumentando o número de pinos e, conseqüentemente, as possibilidades de combinação e criação de novas palavras; no desenvolvimento da atividade, pode ocorrer dos alunos criarem palavras, a partir das sílabas disponíveis nos pinos derrubados, que não foram apresentadas inicialmente por meio de recurso visual. É fundamental que o professor não esgote as possibilidades justamente para estimular que os alunos atinjam esse nível. Essa fase representa exatamente o ápice da atividade, pois ao conseguirem entender que sílabas que formam palavras com as quais já estão familiarizados podem ser recombinações para originar novas palavras, deu-se um processo de generalização e é possível atestar a aprendizagem do conteúdo; uma variante do jogo de boliche proposto poderia consistir em que os pinos derrubados por cada aluno ficassem de posse dele e venceriam aqueles que conseguissem formar a maior palavra. Esta é uma dinâmica que para funcionar bem, a turma já tem que estar bastante habituada a tal atividade e o número de pinos disponíveis precisa ser grande a fim de que todos tenham a oportunidade de participar;

Após analisar tais apontamentos, o grupo julgou que todos são pertinentes e podem ser adaptados ao plano de aula a fim de torná-lo ainda mais inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretende associar os materiais didáticos utilizados na alfabetização de crianças com TEA no ensino regular com as dificuldades enfrentadas pelo aluno ao ser inserido nesse contexto e com isso apresentar um material didático lúdico que auxilia, através de um jogo de boliche, a formação de palavras, separando as sílabas, para fixação da formação das palavras;

Buscou-se compreender as necessidades e dificuldades dos alunos com TEA na alfabetização do currículo padrão de ensino e avaliar a possibilidade de diferenciar o ensino utilizando uma atividade lúdica.

Algumas considerações acentuam que o trabalho lúdico pode transformar o ensino em um processo dinâmico, potencializando a alfabetização de crianças com transtorno de espectro autista e atende competências da BNCC como EF01LP06, EF01LP07, EF01LP08 e EF01LP09.

Sendo assim, a metodologia adotada consiste em fomentar a busca por soluções que facilitem a aprendizagem, possibilitando que os alunos possam captar todas as etapas da alfabetização, tendo uma educação bem embasada de todos os tipos de conteúdo sendo estes do mais básico, aos mais complexos.

REFERÊNCIAS

- :
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BASTOS, M. B. **Escrita e alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. Diversa, São Paulo, ano 18. Disponível em: < <https://diversa.org.br/artigos/escrita-alfabetizacao-criancas-com-autismo/> >. Acesso em: 25 mai. 2022.
- BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm >. Acesso em: 22 mai. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília:MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro. Educação especial: Tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- FORTE, A.; FLORES, M. A. **Aprendizagem e(m) colaboração: um projecto de intervenção numa EB 2,3**. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Braga: Universidade do Minho. Actas. 2009. p. 766-784. Disponível em: < <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c52.pdf> >. Acesso em: 25 mai. 2022.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 – 181.

JACOMELI, Renan Bezerra. **A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.** Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.

LIMA, J. A. (2002). **As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos.** Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO. **Cartilha: Autismo e Educação.** 2013. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aappd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013-autista-na-escola.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ROSÁRIO, K. N. **Formando-palavras-com-silabas-diversas.** Nova Escola, 2018 Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/formando-palavras-com-silabas-diversas/2692#section-informacoes-gerais-1>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. T.; SILVA, R. N. **A emergência do acompanhamento terapêutico e as políticas de saúde mental.** Psicologia ciência e profissão. Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PMmcQxv84J7gQnW5KBFYsmM/abstract/?lang=pt#> >. Acesso em: 23 mai. 2022.

SONDAGEM DE HIPÓTESE DE ESCRITA: UM PLANO DE AULA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO REMOTO

Aron Silva Besse, Daniele Braga Fernandes, Luana Lidia Soares Nogueira, Luís Eduardo Rodrigues Machado, Ricardo Willy dos Santos, Letras/Pedagogia, Univesp - Univ. Virtual Est. SP, aronb83@gmail.com, dannybraga_18@hotmail.com, luanalsoares@gmail.com, luis.eduardorm@outlook.pt, rwillydos.santos@gmail.com

RESUMO

A Sondagem de Hipótese de Escrita é uma avaliação diagnóstica obrigatória na rede pública de ensino, a qual averigua a percepção de escrita e leitura dos alunos. O objetivo desta pesquisa foi elaborar um plano de aula *on-line*, destinado a alunos ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, para a aplicação deste método avaliativo utilizando um jogo virtual. Foram realizadas pesquisas, quantitativas e posteriormente, uma segunda, qualitativa, onde foi identificado o problema. O material coletado nessa segunda etapa, juntamente com o suporte da profissional entrevistada, outras duas educadoras, e os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura, propiciaram uma solução lúdica e tecnológica, posto que foi utilizado jogo virtual para minimizar as dificuldades na aplicação da Sondagem de Hipótese de Escrita fora da sala de aula, fornecendo dados mais confiáveis para o planejamento das aulas posteriores e a organização da turma.

Palavras-chave: Sondagem, escrita, avaliação.

INTRODUÇÃO

Este relatório tratou da elaboração de um plano de aula de língua Portuguesa, com duração de dois tempos de 50 minutos, mediante os desafios da aplicação da Sondagem de Hipótese de Escrita em um cenário global de pandemia (COVID-19), desafios esses vivenciados por pais e/ ou responsáveis, professores e alunos ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental.

A Sondagem de Hipótese de Escrita acompanha os avanços dos alunos no desenvolvimento da base alfabética, o professor utiliza a sondagem para verificar graus do conhecimento individual dos alunos antes de planejar as atividades.

Tendo em vista essa nova realidade (COVID-19), medidas foram adotadas, dentre elas o ensino remoto (Decreto Estadual 64.862/20, publicado em 14-03-2020/Resolução Seduc, de 18/03/2020- Homologação do ensino a distância) e, por consequência, surgiram dificuldades na adaptação de todos, uma vez que as mudanças foram repentinas.

A Secretaria Estadual da Educação homologou a deliberação (Resolução Seduc, de

18/3/2020 – Homologação do ensino a distância) aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, permitindo que atividades realizadas por meio de EAD (ensino a distância) aos alunos do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, possam ser computadas como dias letivos. O documento foi publicado no Diário Oficial no dia 19 de março.

Abordamos em nosso projeto uma dessas dificuldades: a aplicação da Sondagem de Hipótese de Escrita intermediada pelos pais, pois eles, em sua maioria, desconhecem o processo em relação à aquisição do sistema de escrita alfabético, prejudicando o diagnóstico de evolução do aluno, bem como o replanejamento das atividades e a reorganização dos agrupamentos realizados, posteriormente pelos professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Observou-se que a hipótese sustentada foi de que o teste de sondagem da escrita é de extrema importância para auxiliar o professor no processo de alfabetização, pois, dessa forma, se verificam os níveis de escrita das crianças que desenvolvem códigos de interpretação como meios de assimilação, enquanto toda informação interpretada faz com que ela crie sentido a tudo aquilo que está sendo decodificado:

É comum, principalmente entre as crianças, encontrarmos alunos que parecem “comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem. Entretanto, os adultos reconhecem como palavras, combinações de letras e sílabas com algum significado e que se distinguem dos desenhos. Sabem que o alfabeto não basta, para ler e escrever. Muitos o sabem de cor, inclusive com o valor fonético das letras, mas não conseguem combiná-las. Isto pode implicar condutas diferenciadas na orientação de crianças que aceitam bem a didática do nível pré-silábico, e de adultos que preferem segmentos maiores com significação, caminhando da palavra para a análise das famílias silábicas. (MENDONÇA, 2011, p 40).

Ferreiro (1995) acredita que as crianças são participantes ativos de seu próprio conhecimento e, por isso, enfatiza a importância da construção das hipóteses de escrita das crianças. Assim, acredita que o processo de alfabetização não se restringe à repetição de cadeias de letras e mais letras. A alfabetização é um processo de construção e de representação da linguagem.

Para Ferreiro (1995), a apropriação da escrita passa por três grandes períodos ou níveis: primeiro - da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais) e diferenciação entrefigural; segundo - construção de formas de diferenciação entrefigural, variações qualitativas (variedade de grafias) e quantitativas (quantidade de grafias); nesses dois primeiros níveis, predomina a hipótese pré silábica; terceiro - o da

fonetização da escrita, quando a criança compreende a relação entre fala e escrita. Esse nível abrange três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A Sondagem de Hipótese da Escrita trata-se de uma avaliação inicial, para identificar o nível de alfabetização dos alunos por meio de um ditado de 4 palavras, na seguinte ordem: uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase escrita pelo aluno dentro da sua percepção em relação à leitura e escrita. A avaliação/sondagem, normalmente, é realizada em sala de aula, mas de modo individual. (MOÇO A., 2009, p.4).

A folha tem que ser em branco (tipo sulfite “A4”). (LEONE T.C., 2012, p.1).

Verificar se o aluno utiliza a folha de modo “RETRATO” e se a escrita ocorre da esquerda para a direita. Ninguém pode intervir. Quando ditar as palavras, deve ser do mesmo campo semântico, ou seja, todas as palavras sobre animais, ou todas as palavras sobre escola, ou todas as palavras sobre frutas. As palavras não podem conter vogais iguais. Exemplo: banana.

O aluno tem que ler automaticamente depois que escreveu cada palavra e a frase final. Pede-se que o aluno indique com o dedo cada letra/sílaba que corresponde à sua leitura. A frase ditada deve conter pelo menos uma das palavras do ditado. Não pode haver intervenções – o aluno tem que apresentar o que realmente sabe.

Exemplo: Quando é ditado a palavra “FORMIGA”. Após a realização da atividade, podemos analisar o resultado sobre a escrita.

PRÉ – SILÁBICO - quando não liga o grafema ao fonema – O aluno escreve “WZTDG”.

SILÁBICO - SEM VALOR SONORO - O aluno escreve “WZT”.

SILÁBICO - COM VALOR SONORO - O aluno escreve “OIA”.

SILÁBICO ALFABÉTICO - O aluno escreve “FORMIA”.

ALFABÉTICO - O aluno escreve “FORMIGA”.

Quando verificamos que o aluno não avançou em sua hipótese, adaptamos a atividade proposta para a sala, a fim de ele reflita sobre a escrita com o intuito de evoluir. É a mesma atividade, porém com comandos diferentes.

A cada dois meses, é feita uma nova avaliação para verificar as evoluções dos alunos e direcionar o replanejamento das atividades.

Ressalta-se que uma sondagem adequada de hipótese de escrita deve ser acompanhada pelo professor, podendo ser utilizado um outro recurso (exemplo tecnologia virtual) que possibilite ao aluno ter a informação do professor sem que os pais ou responsáveis estejam envolvidos diretamente.

As experiências do ser humano são transformadas em conhecimento, podemos, então, afirmar que a tecnologia é um grande aliado para transferência e armazenamento de conhecimento. A tecnologia trouxe um grande avanço para humanidade de uma maneira geral, seu uso na educação trouxe ganhos na qualidade e agilidade de informações de conhecimento.

Cabe também ao professor, no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que estão à sua disposição, saber explorar essas tecnologias, garantindo qualidade de aprendizagem pelos alunos (KENSKI, 2015).

De acordo com Menezes (2003, p.2), nas escolas de hoje, há uma forte tendência do uso de um ensino que respeite os interesses do aluno onde as suas descobertas e experiências sejam condutores do processo de aprendizagem juntamente com os estímulos que o professor deve gerar enquanto mediador da relação aluno e conhecimento.

Para Antunes (1998, p.36), é nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem, pois propõe estímulo ao interesse do aluno e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajudando-o a construir suas descobertas, além de tornar o professor um estimulador e avaliador da aprendizagem.

Ao jogar, a criança precisa vivenciar situações em que possa aprender a viver e conviver em sociedade, criando vínculos verdadeiros com os colegas, ampliando o sentimento de grupo, gerando um ambiente de colaboração e cooperação, promovendo relações de confiança entre todos os participantes.

Ao desenvolver um jogo, o professor deve ter em mente os objetivos que pretende atingir. Para Antunes (1998), o educador deverá estar atento aos estágios de desenvolvimento da criança, tendo cuidado na escolha do jogo. Deverá também ter em mente a duração dos jogos, cuidando para que proporcionem aos alunos o maior número possível de oportunidades de ação

e exploração.

Segundo Alvares (2004), os jogos educacionais são criados com a dupla finalidade de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento. Esses jogos são elaborados para divertir e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo.

Para Savi e Ulbricht (2008), os jogos educacionais aparecem nas instituições de ensino como um recurso didático contendo características que podem trazer benefícios para as práticas de ensino e de aprendizagem:

“Mas para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas aos usuários, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos”. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.2)

Segundo Menezes (2003, p. 3), os jogos digitais normalmente possuem desafios a serem vencidos através de um conjunto de regras e situações dinâmicas, que vão sendo apresentadas ao jogador. A atividade de jogar é exercida de maneira voluntária e na maioria das vezes proporciona um ambiente lúdico, permitindo que o usuário brinque como se fizesse parte do próprio jogo. É naturalmente motivador, pois o jogador faz uso por prazer sem depender de prêmios externos. Além disso, brincar em ambiente digital de rede tem um papel importante na aprendizagem e na socialização, pois por meio dele o jogador adquire motivação e habilidades necessárias à sua participação e ao seu desenvolvimento social.

Quando aceita pelos operadores da educação, a tecnologia como aliada no desenvolvimento da criança, sobredita ferramenta pode ser utilizada dentro de sala de aula e, principalmente, como no contexto atual em que as aulas estão sendo realizadas no formato online, sem qualquer prejuízo ao aluno.

METODOLOGIA

Na construção do trabalho, foi feito um levantamento acadêmico relativo à Sondagem de Hipótese de Escrita, tendo como público-alvo crianças do ensino fundamental I (sem alfabetização). A partir desses dados, foi possível obter o grau de ideias e escrita dos envolvidos, eis que esses, ainda que não dominem a leitura ou a escrita, possuem conceitos e construções sobre a comunicação falada e registrada, auxiliando na criação de um plano de aula satisfatório referente a problemática escolhida pelo grupo.

Primeiramente, por meio de reuniões virtuais utilizando aplicativo Google Meet e mensagens pelo Whatsapp, levando em conta a atual realidade devido a pandemia (COVID-19), decidimos, de maneira coletiva, formular um questionário com dez perguntas direcionadas a mensurar as dificuldades do ensino remoto em tempos de isolamento social. Esse questionário foi enviado via *e-mail* a sete professores que lecionam no ensino infantil, fundamental e médio das redes pública e privada. O objetivo era verificar as dificuldades de uma maneira mais ampla e, após essa primeira fase, focar no tema escolhido pelos membros do grupo.

Quando essa primeira fase foi concluída, o grupo decidiu realizar um novo questionário, a ser enviado apenas a uma professora específica, que levantou a problemática selecionada para o desenvolvimento do projeto.

O novo questionário contou com dez questões formuladas por toda a equipe, visando obter informações mais específicas sobre o tema escolhido: um plano de aula para o 1º ano do Ensino Fundamental considerando os desafios da aplicação da Sondagem de Hipótese de Escrita em aulas *on-line* durante a pandemia (COVID-19).

A intenção do projeto foi realizar um plano de aula de dois tempos com duração de 50 minutos que consiga de uma maneira mais tecnológica e ao mesmo tempo lúdica, minimizar prejuízos quanto ao diagnóstico da Sondagem de Hipótese de Escrita.

Para realização do plano de aula, criamos um filme curta metragem narrando uma fábula (Cartas para Dona Formiga, de autoria do próprio grupo - https://youtu.be/ACWD_nlu13I) quadro a quadro com a proposta de uma atividade de desenho ao final, retomando a temática tratada no vídeo. Além disso, um jogo virtual foi desenvolvido na intenção de estimular os alunos a uma exploração de seus conhecimentos e apuração diagnóstica com mais clareza e objetividade. Para esse jogo, criamos também um personagem (professora Elza) em forma de boneco fantoche para ser o intermediador da atividade proposta no jogo.

Dessa forma, utilizamos o jogo virtual para conduzir/aplicar a Sondagem de Hipótese de Escrita por meio de vídeos nos quais o boneco fantoche (professora Elza) apresenta o jogo, explica as regras, e realiza ditados referentes à atividade.

O responsável intermediador será instruído a gravar um vídeo referente às atividades de escrita e leitura sem interferir e, após o término do jogo, enviar o registro ao professor.

A família/responsável não conduziu/aplicou a atividade, apenas acompanhou e ajudou o aluno no que for indispensável.

Uma vez finalizados, o plano de aula, os vídeos, e o jogo foram enviados a duas professoras que fazem parte da rede municipal de São Bernardo do Campo, com carreiras de mais 10 anos no Ensino Fundamental I, que os avaliaram na forma de um relato pessoal. Os *feedbacks* de ambas as professoras foram enviados ao grupo por e-mail e serviram como base para implementar (ou não) melhorias na solução inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi elaborado um plano de aula para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental a fim de coletar dados de Sondagem de Hipótese de Escrita remotamente para verificar as percepções de escrita e leitura. A partir daí, os seguintes objetivos específicos foram alcançados:

Abordarmos o tema da pandemia de maneira lúdica;

Utilizamos um jogo virtual para a aplicação da Sondagem de Hipótese de Escrita, minimizando tensões e prejuízos ao processo de sondagem.

Após a definição dos objetivos foi iniciado o desenvolvimento do nosso protótipo: o plano de aula. O primeiro passo criamos uma animação curta metragem sobre pandemia e amizade. Ao final, há uma proposta de atividade de desenho para retomar a temática tratada no vídeo e promover a contextualização do cenário social atual e das próximas atividades.

Um jogo virtual também foi desenvolvido para atender o principal objetivo: aplicar a Sondagem de Hipótese de Escrita e coletar os dados oriundos desta avaliação remotamente.

Os resultados obtidos com o trabalho desenvolvido foi uma grande ampliação de conhecimento e compreensão da hipótese de escrita, sua aplicação de forma lúdica minimiza a tensão dos alunos ao ditado, situação que compromete o processo de sondagem diante da pandemia (COVID-19) e do ensino à distância utilizando a fundamentação teórica e transformando em prática para ser utilizado neste momento do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BESSE, Aron. **Cartas para Dona Formiga**. Youtube, 9 nov. 2020. Disponível em: https://youtu.be/ACWD_nlu13I. Acesso em 10 nov. 2020.

BOYER, C. B.; UTA, C. M.. **História da Matemática** [Trad. Helena Castro]. 3 ed. São Paulo: Blucher, 2012.

D'AMBRÓSIO, U.. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S.. **Ensino e aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação, v.5, p.123-32, 2001.

HART-DAVIS, A.. **O Livro da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2016.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1993, p. 9-17.

MENEZES, C. **Desenvolvimento de Jogos Digitais como Estratégia de Aprendizagem**. 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1>, acesso em 15.11.2020.

PILETTI, C.. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, J. L. P.. Áreas e Proporções nas Superquadradas de Brasília Usando o Google Maps. **Revista do Professor de Matemática**. Rio de Janeiro, n. 92, p. 12-15, jan-abr. 2017.

SANTOS, P.; GUIMARÃES, J. Avaliação da Aprendizagem. Porto Alegre: Sagah, 2017

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Karina Arantes de Oliveira (comp.). **Perguntas e Respostas sobre Alfabetização**. Disponível em: <https://cantinodaalfabetizacao.wordpress.com/2012/01/08/perguntas-e-respostas/#:~:text=R%3A%20Intrafigurais%3A%20a%20crian%C3%A7a%20v%C3%AA,palavra%20sozinha%20n%C3%A3o%20tem%20significad>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UBIALI, Elizabeth Aranha Guimarães. Aprendendo e Divertindo: De Esopo a Lobato, O Percurso da Fábula na História = Learning and Having Fun: From Aesop to Lobato, The Course of Fable in History. CAMINE: Caminhos da Educação = Camine: Ways of Education, Franca, v. 5, n. 1, jul. 2013. ISSN 2175-4217. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/712/808>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O JOGO DESENHANDO NO ESCURO COMO ATIVIDADE DE COMPUTAÇÃO DESPLUGADA.

Arthur Carneiro¹, Clodogil Fabiano Ribeiro dos Santos.²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explorar a capacidade dos jogos como ferramenta para o ensino do pensamento computacional, bem como apresentar uma proposta desplugada para a sala de aula, contribuindo com turmas de programas como as do Programa Mais Aprendizagem (PMA) o qual visa trazer os conteúdos presentes em uma sala de aula convencional de forma lúdica, de modo a instigar o aluno a desenvolver o próprio processo de aprendizagem. Neste caso, a experiência foi desenvolvida com a turma nível um do programa, que reúne alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental no intuito de aproximar as crianças da linguagem de programação através da instrução. Desta maneira, trazer aos alunos o conceito de pensamento computacional, o qual desenvolve habilidades básicas para a criança, como resolução de problemas, sem que seja necessário o uso de computadores, uma vez que nem todas as escolas dispõem do acesso às máquinas.

Palavras-chave: pensamento computacional, projeto mais aprendizagem, proposta desplugada.

1. INTRODUÇÃO

O termo Pensamento Computacional foi utilizado pela primeira vez por Papert (1980) em sua obra “*Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*”. Apesar dessa menção pioneira, Pensamento Computacional só passou a ser utilizado depois que a cientista da computação Jeanette Wing Wing(2006) o apresentou em sua obra “*Computational Thinking*”. A partir disso o termo se popularizou e se estabeleceu no âmbito da pesquisa em ensino de computação e, por extensão, de ciências e matemática.

Pensamento Computacional é compreendido como um conjunto de práticas e habilidades que os seres humanos são capazes de processar, assim como as máquinas, contribuindo com o desenvolvimento de competências relevantes para toda sociedade. Para Wing (2006), modelos e métodos computacionais dão ao ser humano a coragem necessária para

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

² Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

resolver problemas que ele não teria sem a experiência da computação, pois o pensamento computacional envolve o comportamento humano, a maneira como ele analisa situações do seu cotidiano, transformando sua capacidade de buscar, pesquisar, planejar-se e organizar-se. De maneira resumida pensar computacionalmente traz ao ser humano uma melhor qualidade de vida, tanto na resolução de problemas muito complexos, ou no desenvolvimento de raciocínios e estratégias para vencer um simples jogo, explorando essas e outras ferramentas mentais que refletem a vastidão da ciência da computação.

Diante desse contexto computacional, Brackmann (2017) argumenta que conhecimentos em computação se tornam tão importantes na vida da sociedade contemporânea, quanto os conhecimentos de matemática, filosofia, física, ou habilidades básicas como contar, abstrair, pensar, relacionar ou medir. Para ele, essa área do conhecimento afeta a sociedade de tal forma, em tantos aspectos, que é quase impossível não a praticar, sobretudo com a participação cada vez mais ativa da tecnologia dentro do contexto social. Se pararmos para pensar nos produtos que consumimos, sejam eles de qualquer setor, quase não percebemos a quantidade de processos (que são em sua maioria operados por máquinas), pelos quais esses produtos passam até chegar ao mercado.

A tecnologia tem aproximado o ser humano do universo da computação consideravelmente, uma vez que, as crianças estão crescendo sob a perspectiva das redes e dos aparelhos eletrônicos. Nas últimas décadas o meio tecnológico passou a dominar o mundo do entretenimento especialmente para o público jovem, e avançou para dentro das salas de aula, potencializando os métodos para o aprendizado, pois além de trazer inúmeras abordagens mais chamativas e criativas, traz consigo uma realidade que o jovem é naturalmente habituado e não conhece uma vida sem ela. Para Ramal (2009) a experiência com a tecnologia digital muda a forma como nos relacionamos com o conhecimento, e, portanto, a forma como aprendemos. A pesquisadora argumenta que a tecnologia ensina em um âmbito universal, tanto o aluno como o professor aprendem no processo de ensino, já que o professor presencia situações em sala, que não viu quando ainda era aluno.

Quando falamos sobre tecnologia, automaticamente podemos relacionar ao pensamento computacional, já quando falamos sobre pensamento computacional não necessariamente temos que relacionar com tecnologia. Boucinha (2017) diz que o uso dos computadores facilita a utilização e a compreensão do pensamento computacional, mas o mesmo pode ser desenvolvido sem o uso de computadores.

O projeto “*CSUnplugged*” ou “*Computer Science Without a computer*” (CS UNPLUGGED, 2022), traduzido como “Ciência computacional sem computador”, parte de um princípio próprio de ajudar aqueles que não tem ou não querem o processo de aprendizagem com a utilização de tecnologia. O projeto se disseminou entre vários lugares do mundo e em vários idiomas, sendo reconhecido internacionalmente por sua qualidade e eficiência. No Brasil, o projeto se intitula “Computação Desplugada” dispondo de diversas atividades e relacionando dezenas de conteúdos, com intuito de estimular a aprendizagem do pensamento computacional sem que seja necessário aprender programação primeiro, ou depender do manuseio de computadores.

As atividades “desplugadas”, em um contexto geral, apresentam um caráter lúdico e didático, de maneira a cativar e facilitar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno em sala de aula. Segundo o site oficial do *CSUnplugged*, as habilidades adquiridas através do processo de ensino com atividades desplugadas se classificam em:

- Descrever um problema;
- Identificar os detalhes importantes necessários para resolver esse problema;
- Dividir o problema em pequenos passos lógicos;
- Usar essas etapas para criar um processo (Algoritmo) que resolva o problema;
- Por fim avaliar o processo (CS UNPLUGGED, 2022).

De acordo com informações desse mesmo site, essas habilidades podem ser utilizadas em qualquer área curricular, porém, essas, são particularmente relevantes na resolução de problemas e compreensão de sistemas digitais, usando a capacidade dos computadores.

Para compreensão do pensamento computacional a abstração de conteúdos gira em torno de quatro habilidades essenciais, mais conhecidas como os quatro pilares do pensamento computacional, que se resumem em Decomposição, Reconhecimento de Padrões, Abstração e Algoritmos. Para Brackmann (2017):

O Pensamento Computacional envolve identificar um problema complexo e quebrá-lo em pedaços menores e mais fáceis de gerenciar (DECOMPOSIÇÃO). Cada um desses problemas menores pode ser analisado individualmente com maior profundidade, identificando problemas parecidos que já foram solucionados anteriormente (RECONHECIMENTO DE PADRÕES), focando apenas nos detalhes que são importantes, enquanto informações irrelevantes são ignoradas (ABSTRAÇÃO). Por último, passos ou regras simples podem ser criados para resolver cada um dos subproblemas encontrados (ALGORITMOS). (BRACKMANN, 2017, p.33).

Dessa maneira, atividades envolvendo pensamento computacional trazem ao aluno uma nova maneira de analisar e resolver problemas, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas habilidades cotidianas e trazendo para sala de aula, o que o autor chama de aprendizagem cinestésica. Essas atividades incluem trabalhos em grupo, fortalecendo a interação entre os alunos, o que instiga a participação e envolvimento do educando com o conteúdo relacionado e com a atividade.

Nesse sentido, propostas como jogos, podem assumir caráter significativamente produtivo, já que, jogos em sua essência trazem ao universo da aprendizagem uma série de experiências em equipe e estimulam a competitividade dos alunos. Grandó (2000) aponta que ao observarmos as crianças participando de jogos, conseguimos perceber a evolução de habilidades como fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, encontrar e reestruturar novas relações, ou seja, em um contexto geral, observamos as crianças refinando o princípio de resolução de problemas.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo explorar a potencialidade do jogo como recurso de ensino do pensamento computacional, no intuito de aproximar as crianças da linguagem de programação através da instrução. Partindo de isso apresentar uma sequência didática em torno do conceito de instrução, utilizando o jogo “Desenhando no escuro”, e algumas interpretações de atividades desplugadas fornecidas através do Projeto *CSUnplugged*.

2. RELATO DA EXPERIÊNCIA

2.1 O jogo Desenhando no Escuro

A experiência foi fundamentada com uma turma composta por alunos de sextos e sétimos anos, através do Programa Mais Aprendizagem (PMA), que tem como foco tornar os conteúdos da sala de aula mais dinâmicos e atrativos em decorrência das dificuldades do aluno. Portanto, devido à atenção individual que o estudante recebe para uma “maior aprendizagem”, as turmas não se constituem de muitos alunos, nesse caso conta com 12 participantes que pertencem ao nível um do programa, tendo entre 12 e 13 anos.

A utilização deste jogo como ferramenta didática, tem como objetivo compreender a perspectiva das máquinas quando o programador instrui alguns comandos no intuito de programá-la, assim como entender que o papel do programador é fundamental nesse processo.

Traz o contato para as crianças de maneira dinâmica à linguagem de programação, e, ao mesmo tempo, mostra como as instruções precisam ser claras, uma vez que, o computador as processa literalmente.

Para introduzir o jogo se estabeleceu uma sequência didática, onde, a princípio foram analisados alguns exemplos de instruções, que aparecem em diversas situações do dia a dia e são representadas sempre no modo imperativo, como “Lave as mãos”, “Use apenas três toalhas de papel” ou até aquelas presentes em manuais de instruções. A partir disso, a primeira atividade foi desenvolvida de modo a fazer com que as crianças assumissem o papel dos computadores e o professor o papel do programador.

Dadas as posições para cada um dos participantes, toda a classe recebeu uma folha de papel A4 em branco. O próximo passo foi basear-se na atividade “Seguindo Instruções” que consiste no programador descrever uma imagem simples de um retângulo com um círculo ao seu centro e duas linhas ligadas de uma extremidade a outra do retângulo, interceptando-se entre elas e ao centro do círculo ao mesmo tempo, com isso formando 4 triângulos, sendo o triângulo formado ao lado esquerdo da figura, o que carrega o nome do aluno. Partindo dessa ideia, desenvolveu-se algumas instruções subjetivas, como “No triângulo formado ao lado esquerdo da figura, escreva seu nome” para que os “computadores” entendessem que precisavam escrever seus próprios nomes, quando na verdade o que deveriam ter escrito era a frase “ seu nome”, ou instruções do tipo “ Desenhe um retângulo na folha” para que houvessem indagações se o retângulo seria em pé ou deitado, e no fim a figura em questão, na mente do programador, estava representada em pé, assim como o círculo que se encontrava ao centro era completamente preenchido, já que não se tratava de uma circunferência, portanto, a primeira atividade, proporcionou aos alunos uma noção sobre a clareza das informações ao se programar um computador, se aproximando de uma linguagem mais objetiva e clara, tendo em suas instruções segmentos como posição, tamanho e forma de representar as coisas, o que os preparou para o jogo que estava por vir.

O jogo desenhando no escuro (CS UNPLUGGED, 2022) consiste em dividir os participantes de preferência em duplas, podendo também ser adaptado à classe inteira, uma vez que sejam poucos alunos. Em cada uma das duplas é preciso que um participante seja o “computador” e o outro seja o “programador”, semelhante a primeira atividade proposta na sequência, só que desta vez, aqueles que optaram por assumir o papel dos computadores serão vendados, para não haver qualquer correspondência visual referente a representação dos desenhos. Novamente serão distribuídas folhas de papel A4 em branco para aqueles que

interpretam os computadores, mas dessa vez, aqueles designados a serem os programadores receberão um proposta de programação, como “Programe seu computador para dobrar um avião de papel” ou “Programe seu computador para dobrar um navio de papel”, ou como foi neste caso, os programadores recebem imagens de figuras e formas colocadas em posições e tamanhos diferentes, retiradas material obtido pela atividade “Seguindo Instruções”.

Organizadas as duplas, com suas respectivas posições, primeiro foram distribuídas as vendas, para que os “computadores” fossem vendados e não tivessem qualquer contato com a figura que iam reproduzir, depois as imagens foram distribuídas aos programadores para que fossem arquitetadas formas eficazes de programá-las. Os programadores, no entanto, deveriam utilizar apenas a linguagem objetiva e direta das instruções como “desenhe um quadrado do tamanho do seu polegar”, “desenhe uma circunferência abaixo do triângulo” ou “ao lado esquerdo de determinada figura” e não poderiam interferir na reprodução do desenho, de modo a facilitar os comandos ou argumentando e esboçando algum tipo de reação que correspondesse ao resultado. Quando a programação foi finalizada, os resultados foram coletados, passando para a próxima etapa, onde os papéis de computador e programador se alternavam dando início a outra rodada de reprodução. Como se tratava de um jogo foi necessário que houvesse ao menos uma dupla vencedora, sendo assim, uma análise seguida de uma seleção feitas pela professora, decidiu quais dos desenhos se aproximou da imagem com maior êxito, e por fim com uma decisão unânime da classe decidiu-se os desenhos vencedores, elegendo uma dupla que recebeu seu prêmio em doces.

A última atividade dessa sequência foi baseada nas brincadeiras “Cabra Cega” e “Caça ao tesouro”, são brincadeiras que as crianças normalmente estão habituadas a brincar, ou já brincaram ao menos uma vez, portanto unificaram-se as brincadeiras em uma reinterpretação, futuramente batizada de “Labirinto da Instrução”, onde foram relacionados alguns conteúdos que os alunos já estavam aprendendo simultaneamente em sala de aula, como ângulos e relações métricas. Esses conteúdos puderam contribuir com as crianças, neste caso com o intuito de refinar a maneira como representam suas instruções.

As crianças esperaram do lado de fora da sala enquanto as carteiras e cadeiras foram arrumadas como um labirinto que trilhou vários caminhos. Foram colocados doces ao final de cada trilha, aumentando a dificuldade de acesso de acordo com a recompensa. A partir disso novas duplas se estabeleceram entre os alunos, novamente determinando um participante para ser o “computador” e outro para ser o “programador”. Cada dupla teve sua vez de entrar na sala, tendo supervisão dos professores. Foram utilizadas as vendas do jogo anterior para vender

aqueles que foram designados como computadores, para que não pudessem observar o espaço onde iam entrar e caminhar. Nesta atividade o papel dos programadores também se tornou complexo, uma vez que eles não conheciam os circuitos, e suas instruções foram limitadas apenas em "andar três metros para frente", "vire tantos graus à direita" ou "ande dois metros de ré". As carteiras e cadeiras que delimitavam as trilhas, foram consideradas futuramente pelos participantes como "paredes de curto-circuito", portanto se os "computadores" tocassem nas limitações, voltariam ao início.

As duplas que absorveram melhor a prática das instruções, bem como a revisão dos conteúdos que foram trabalhados em sala, tiveram mais facilidade em atravessar os circuitos mais difíceis com êxito, tendo seus comandos supervisionados do começo ao fim, ganharam os melhores doces. Aquelas duplas que sentiram um pouco mais de dificuldade em compreender o universo das instruções optaram por não se arriscar em trajetos difíceis, e sim serem mais objetivas e pragmáticas, alcançando os doces que estavam nos circuitos mais simples. Por fim, todas as duplas terminaram a sequência de atividades com o prêmio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada serviu como indicador da proficiência do emprego do pensamento computacional para proporcionar a crianças em fase escolar uma noção de como os computadores trabalham. Porém, acima de tudo, permitiu que compreendessem a computação como uma área primordialmente humana, ao contrário da concepção equivocada de que o pensamento computacional está necessariamente relacionado a máquinas programáveis.

Além da área de ciência da computação, atividades relacionadas ao pensamento computacional podem ser de grande valia para o ensino de disciplinas relacionadas à ciência e tecnologia, como a matemática, a física, a química, a biologia. Contudo, seu emprego como estratégia de ensino pode ser ampliado para as áreas de linguagens e de humanidades, tendo em vista seu caráter interdisciplinar.

No caso específico da experiência apresentada, entende-se que atividades que abordam o pensamento computacional se mostram adequadas no contexto escolar. Em especial, o Programa Mais Aprendizagem (PMA), que tem como foco tornar os conteúdos da sala de aula mais dinâmicos e atrativos em decorrência das dificuldades do aluno, pode ser considerado

como a instância ideal de aplicação de atividades desse tipo. Espera-se, portanto, que o presente relato possa contribuir para subsidiar ações pedagógicas em contextos similares ao apresentado.

REFERÊNCIAS

BOUCINHA, R. M. Aprendizagem do pensamento computacional e desenvolvimento do raciocínio. 2017. 151f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172300>, acesso em 17/09/2022.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional Através de Atividades Desplugadas na Educação Básica.** 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>, acesso em 17/09/2022.

CS UNPLUGGED. Computer Science without a computer. Site da Internet. Disponível em <https://www.csunplugged.org/en/>, acesso em 17/09/2022.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 2000. 224f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/124818583/tese_grando%281%29.pdf, acesso em 17/09/2022.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas.** New York: Basic Books, Inc., 1980.

RAMAL, A. Inclusão Digital. **Revista Pátio**, n. 50, p. 52-54, mai./Jul. 2009.

WING, J. M. Computational thinking. **Communications of the ACM**, v.49, n.3, March 2006. Disponível em <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>, acesso em 17/09/2022.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO TRIDIMENSIONAL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL

Liliane Rezende Anastácio¹, Victor Torquato Santos², Arthur de Vasconcelos Sousa³,
Anita Lima Pimenta⁴

RESUMO

Esse trabalho, surgiu nas discussões das aulas de Geometria Espacial e Seminários de Ensino Pesquisa e Extensão III do curso de Licenciatura em Matemática da UEMG-Ibirité. O presente relato de experiência tem como objetivo mostrar a construção de um objeto tridimensional, sendo neste caso o dodecaedro, e a importância que este pode ter no ensino da geometria espacial. A proposta é ampliar a visão e o entendimento do aluno na resolução e compreensão de problemas relacionados às figuras tridimensionais. Sendo assim, é demonstrado como essa visualização é fundamental e como foi construído o dodecaedro para que fosse permitido o entendimento amplo do objeto e do conteúdo. Além disso, é abordado no trabalho o que se espera alcançar com a didática em sala de aula e os benefícios gerados para os alunos e professores.

Palavras-chave: Geometria Espacial; construção de poliedros; Figuras Tridimensionais.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende apresentar a importância de uma representação das figuras tridimensionais, para o ensino de Geometria Espacial para além das exemplificações planas encontradas nos livros didáticos e em outros materiais de estudo comumente utilizados, a fim de que os alunos possam, segundo Mesquita (1989) e Padilla (1992), “aprender a ver e ler” essas figuras.

Para que essa importância desta prática seja demonstrada, foi construído o dodecaedro, um dos poliedros regulares, também chamados de poliedros de Platão, com a finalidade de que se pudesse obter uma percepção mais ampla e compreensiva da figura tridimensional e que facilitasse e auxiliasse o entendimento das propriedades, características e fórmulas relacionadas a essa figura.

¹ Universidade do Estado Minas Gerais - UEMG / Ibirité

² Universidade do Estado Minas Gerais - UEMG / Ibirité

³ Universidade do Estado Minas Gerais - UEMG / Ibirité

⁴ Universidade do Estado Minas Gerais - UEMG / Ibirité

Quando tratamos da resolução de problemas na geometria espacial é essencial dois passos: “ver e raciocinar” (Rommevaux, 1997, p. 5). Por esse motivo, a construção de algo que possa ser visualizado da forma mais próxima de um poliedro regular é de grande valia para o ensino, retirando do aluno certas dificuldades comparadas com a observação de uma figura planificada ou representada em um espaço bidimensional, na qual pode gerar perda de propriedades importantes.

Dessa forma, esse trabalho procura sanar algumas dessas problemáticas encontradas no ensino da geometria espacial, tendo principal enfoque os poliedros regulares, em principal o dodecaedro, demonstrando como podemos relacionar certas fórmulas, comprovar seus resultados, ter uma perspectiva melhor de como essa figura é realmente, entre outras observações plausíveis de serem discutidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Há vários questionamentos que surgem quando se trabalha a matéria de geometria espacial, sendo, provavelmente, a principal questão: “como representar a profundidade, o relevo, que nossa visão binocular é capaz de apreciar, numa imagem ‘disfarce’ sobre uma superfície plana?” (Bessot e Le Goff, 1993, p. 199).

Dessa forma, nos vemos em uma situação na qual é imprescindível que o aluno entenda de uma forma completa a matéria, mas também necessita de uma maneira na qual ele consiga contemplar a matéria por completo e enriqueça sua aprendizagem.

Para Duval (2009, p. 262), “a aprendizagem de Geometria favorece três diferentes formas do processo cognitivo – a visualização, a construção e o raciocínio – que se relacionam para habilitar o aluno com a proficiência necessária em Geometria.”

A partir disso, podemos entender a importância da construção no processo de ensino da Geometria Espacial, auxiliando o aluno na visualização e raciocínio dos problemas relacionados aos sólidos geométricos, além de tornar o ensino do conteúdo mais atraente para a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Dante (1991, p. 264),

“é possível por meio da resolução de problemas, desenvolver no aluno iniciativa, espírito explorador, criatividade, independência e a habilidade de elaborar um raciocínio lógico e fazer uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis, para que ele possa propor boas soluções às questões que surgem em seu dia-a-dia, na escola ou fora dela”.

Sendo assim, a construção pode gerar não apenas um entendimento maior da matéria, mas do mundo à sua volta. Ademais, a construção deve ser algo prazeroso para os alunos e que desperte algum entendimento no momento da confecção desse sólido, pois para Polya (1995, p. 268), “o aluno não deve receber tudo pronto, pois, cabe a ele uma parte do pensamento e sugestões para o entendimento do problema”.

DESENVOLVIMENTO

A ideia da construção do poliedro começou numa aula de Geometria Espacial do curso de Licenciatura em Matemática da UEMG - Ibirité e fomentado pela disciplina de Seminários de Ensino, Pesquisa e Extensão III que discutia sobre metodologias de ensino. Desta forma, pensamos no processo da construção de um objeto sólido e foi escolhido os sólidos de Platão, poliedros regulares.

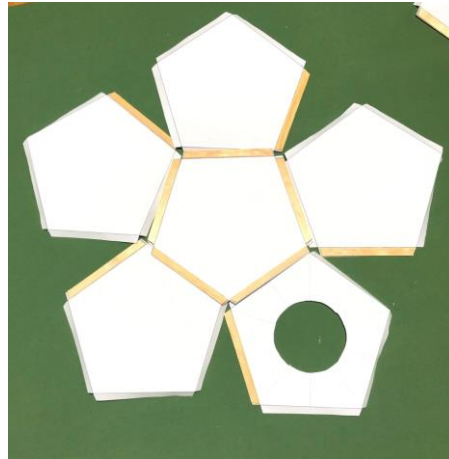
Com a necessidade de uma representação física tridimensional para o estudo dos poliedros de Platão, foi feita a construção do dodecaedro regular com o intuito de mostrar para os professores e estudantes, que estão desenvolvendo habilidades e capacidades referentes à Geometria Espacial, a importância da construção e manipulação de figuras tridimensionais.

A construção deste sólido foi feita usando papel sulfite A4 e palitos de picolé com a finalidade de que esses recursos fossem de fácil obtenção e que permite uma modelagem mais tranquila, sem perder nenhuma propriedade ou que possa prejudicar o entendimento.

Nesse sentido, foi projetado um modelo de uma das faces, sendo ela um pentágono regular em que foi feito margem para que se pudesse colar um palito de picolé e fosse possível dobrar posteriormente. Sendo assim, após a confecção do modelo das faces, foram feitas e cortadas as 12 (doze) faces iguais e suas margens dobradas (figura 1).

Começamos a construção com a criação de um molde plano para o pentágono que compõem as faces do poliedro. Durante a criação desse molde, figura 1, pensamos que palitos de picolé poderiam ser úteis nas arestas. Foi preciso fazer uma margem da espessura do palito, feito isso recorta-se e colar-se fazendo duas bases do poliedro, ou seja, fazemos a metade e depois a outra metade, conforme a figura 2.

Figura 1 - Pentágonos colados.



Fonte: Do Autor, 2022

Depois de muita espera para secar a cola, foi perceptível um problema de sustentação do poliedro, era preciso que a base ficasse firme enquanto colava-se às laterais. Isso foi possível, por meio da utilização de outro material reciclado, uma lata de leite infantil que deu a altura perfeita para a colagem, cerca de 20 cm, para que tivesse tempo das laterais secarem e trouxesse firmeza para a primeira metade do poliedro.

Repetiu-se o processo para a segunda metade, conforme figura 2. Para juntar as duas peças, foi preciso criar uma abertura circular para que houvesse a visão interna do poliedro e consequentemente, novas descobertas para o ensino de Geometria Espacial foram levantadas como por exemplo: os ângulos poliédricos, que precisam ter 3 origens, as possibilidades de ligarmos as diagonais através de um palito de churrasco, as faces opostas e outras relações.

Sendo assim, o círculo cortado em uma das faces permitiu que pudéssemos observar o dodecaedro por dentro e auxiliar no entendimento de algumas relações e características desse poliedro, tendo duas perspectivas diferentes do mesmo objeto (figura 2).

Figura 2



Fonte: Do Autor

Após esse processo, colou-se um palito de picolé em uma das margens de uma das faces e depois uma outra margem de outra face foi colada a esse mesmo palito, de forma que duas margens pudessem estar coladas no mesmo palito, uma de cada lado (figura 3).

Figura 3



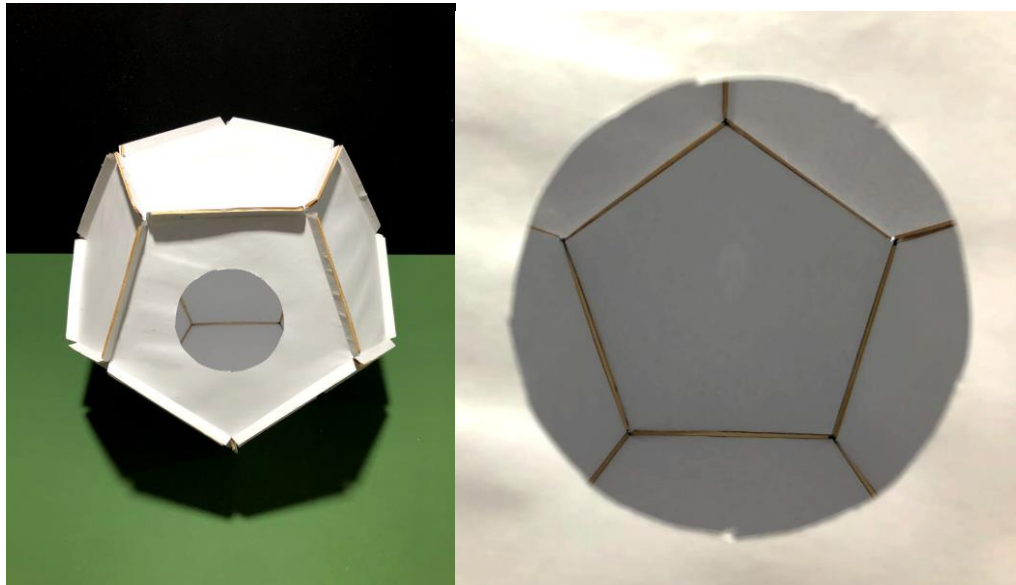
Fonte: Do Autor

Repetindo esse processo, o dodecaedro foi sendo formado até que todas as margens de todas as faces construídas estivessem coladas a um palito.

Após a construção do dodecaedro, pode-se analisar diversas características e propriedades sobre o poliedro, tendo uma melhor visão e percepção dessa figura de forma que algumas das análises possam ser estendidas aos outros poliedros, facilitando assim, o

entendimento de algumas fórmulas, além do entendimento de cada parte do objeto minuciosamente como quantidade de faces, arestas, vértices, entre outras características (figura 4).

Figura 4



Fonte: Do Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse trabalho, espera-se alcançar um maior entendimento dos alunos, saindo da aprendizagem disponível apenas na visualização do livro, na qual se perde muitas características das figuras tridimensionais, e passando para uma didática mais completa e bem trabalhada para que os alunos possam visualizar como aquele objeto é realmente.

Ademais, esse método desperta um maior interesse dos alunos na matéria, facilitando também a aprendizagem dos conceitos, fórmulas e características gerais e particulares de cada poliedro, auxiliando a aprendizagem em diversos pontos.

Além disso, essas dinâmicas que fogem da monotonia de apenas estudar as inúmeras matérias olhando para um livro, podem despertar um interesse dos alunos para outras atividades, querendo sempre buscar uma didática mais ampla e que permita a eles a visualização da teoria em algo mais palpável e perto da realidade, além de proporcionar um maior entendimento e domínio naquele assunto.

REFERÊNCIAS

BESSOT, D. et LE GOFF, J. P. **Mais où est donc passée la troisième dimension?** In:

Histoires de Problèmes, Histoires des Mathématiques. Paris: Edition Marketing, 1993, p. 199-240.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

DUVAL, R. **Semiósis e pensamento humano: registro semiótico e aprendizagens intelectuais** – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

FLORES, C. R.; MORETTI, M. T. Olhar em perspectiva: análise da representação do espaço e suas implicações na visualização de figuras tridimensionais no ensino de geometria. **Revista de Educação da Univali Contrapontos**, Repositório Institucional da UFSC, Volume 3, Páginas 119-127, setembro de 2001.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SALIN, E. B. Geometria Espacial: A aprendizagem através da construção de sólidos geométricos e da resolução de problemas. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, **REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática**. UFSC, Santa Catarina, SC, Brasil; Seção v. 8 n. 2 (2013); dezembro de 2013.

LA EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD CON BASE EN VALORES

Cristian Omar Díaz Suasnavas¹, Artieres Estevão Romeiro²

RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación entre ética y estética, ante la educación para una la libertad en el contexto escolar. Frente a los fenómenos de indisciplina, violencia y falta de motivación estudiantil, se observa un creciente discurso de defensa de las libertades. El estudio de naturaleza filosófica presenta un enfoque crítico dialectico, interpretando algunos significados del concepto de libertad, y su relación con la libertad de pensamiento, libertad de los cuerpos, libertad de expresión, entre otros. A partir de algunas categorías conceptuales planteadas por pensadores contemporáneos como Adorno, Freire y Rielo el trabajo discute la articulación de los conceptos de belleza, valores y libertad al concepto de pensamiento crítico y responsabilidad.

Palavras-chave: Ética, Estética, Educación, Libertad.

INTRODUCCIÓN

La libertad es un valor fundamental de todas las sociedades democráticas en el siglo XXI. No hay lugar a duda de que la educación debe impulsar y promocionar las condiciones necesarias para la libertad de pensamiento, mediante diferentes recursos, estrategias, contenidos, acciones en los más diversos contextos contextos. Frente a los innumerables retos de una formación para la libertad los educadores deben considerar diversos aspectos filosóficos, ideológicos, culturales y políticos para la labor docente.

El presente estudio tiene el propósito de interpretar la relación que existe entre los valores y la belleza de la estética y su potencial emancipador de cada a una educación con libertad y para la libertad. Frente a esa premisa, el estudio del pensamiento pedagógico contemporáneo, y de aspectos relacionados al ejercicio y a la práctica de las virtudes pueden contribuir para que las comunidades educativas brinden mejores los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

A partir de un enfoque filosófico basado en el pensamiento de Freire, Adorno y Rielo se presenta un análisis crítico dialectico, contrastando los aportes de los expertos y relacionando a las prácticas y contextos educativos. El artículo busca explicitar como la estética y los valores

¹ Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, Ecuador.

² Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, Ecuador.

éticos son instrumentos y premisas basilares para alcanzar una anhelada libertad de pensamiento en la educación.

Cómo resultado, el profesorado tiene a su disposición un documento en el cual permitirá al docente identificar la positividad de la relación de los valores éticos y la estética, para dar un atractivo a sus clases y profundizando una libertad de pensamiento con la comunidad educativa.

EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA Y LA ESTÉTICA

Hay diversas formas de conceptualizar y percibir la educación, y puede variar de acuerdo con las diversas tradiciones teóricas, pero existe cierto consenso de que la formación tiene “una función esencial social, es el fundamento del desarrollo político, científico, tecnológico y cultural” (CASTAÑEDA; GÓMEZ; PEREZ, 2015, p. 30). La educación es un derecho y una forma de libertad, de modo que todos los seres humanos pueden acceder a ella para adquirir conocimientos y anhelar a una trascendencia personal y de la comunidad (HERNÁNDEZ, 2018). Entre las diversas perspectivas teóricas de formación para la libertad, hay que reconocer la cristiana, que se ha conformado en el Occidente, desde la Edad Media y que sigue viva en los diversos contextos formativos, de modo especial en Latinoamérica. Por ejemplo, Rielo (1996) analizaba que la educación debe perseguir un modelo, que es Cristo, de forma que los educandos tengan un propósito para obtener una educación plena y de calidad, y que puede ser mejor asimilado por medio de la belleza y de la práctica de la virtud.

La ética de la responsabilidad y la educación caminan juntas para el desarrollo constante dentro de cada uno de los pertenecientes a la comunidad educativa, por ello debe sentarse en las bases del respeto, la valoración de la diversidad cultural y los derechos humanos y reconocimiento de las necesidades individuales, sociales y políticas.

Por otro lado, el arte, la belleza y la formación estética son elementos de grande ayuda para el florecimiento de la sensibilidad de las personas, la creatividad y la emancipación, como lo plantea ampliamente Adorno (2004). El arte y las prácticas artísticas son un referente de tensionamiento de la realidad permitiendo una crítica de las más distintas orientaciones ideológicas, autoritarias y antidemocráticas que son influyentes dentro de la sociedades y comunidades contemporáneas.

Con este antecedente, la educación para la libertad tiene como base la ética y la responsabilidad, en todos los niveles que corresponde al currículo y a la labor docente,

impulsando la cultura, el respeto de la vida y de la naturaleza. De igual forma, el arte y la reflexión estética se armonizan en cuanto fundamento para una escuela que forma para la libertad y la emancipación de los estudiantes.

Frente a este contexto los docentes y directivos de los centros educativos son responsables por la formación y construcción del conocimiento, pero deben ir más allá de los contenidos rumbo a una formación del ciudadano crítico y con el espíritu libre. Lo que incluye el trabajo en base a valores éticos y elementos estéticos que generen grandes expectativas al estudiante, involucrando sus deseos más sublimes, en ser representados en música, arte, poesía, y teatro (MARGARIT, 2006). A eso se refiere Rielo (1996), cuando proponía valores como: respeto, amor, tolerancia, entre otros. También Freire (2004), al analizar la pedagogía de la autonomía, que no es posible democratizar los contenidos sin democratizar su enseñanza, siendo el ser el único que puede reflexionar y accionar una transformación sobre el mundo, naciendo una práctica y praxis de libertad.

Las reflexiones de Adorno, Rielo y Freire apuntan a una comprensión transformadora del pensamiento por medio del arte, al comprender qué es lo estético, la estética es más allá que una obra de arte, porque demanda una lectura de mundo y de la existencia, en una investigación que alcanza la interpretación profunda del ser humano en todas sus dimensiones.

LOS VALORES Y LA ESTÉTICA COMO FORMACIÓN DE LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: APORTES DESDE EL ECUADOR

La estética y los valores éticos tienen una vertiente en común, la belleza del ser y la verdad de lo expuesto, ahora bien, los docentes tendrán que hacer una comprensión, en que la formación de un estudiante o sujeto moral, se requiere una ética para la vida, empleando valores que se relacionen a los currículums planteados por el Estado como: el respeto, la convivencia, el amor y la disposición de servir.

En el aprendizaje se debe tener un motivante atractivo en el alumno, en base en los valores y mediante actividades como obras de teatro, dibujos, arte entre otros, se aprenderás más y más rápidamente (MARGARIT, 2006).

La educación se ve apoyada y beneficiada en tener de aliada a la estética, como un ente de liberación de pensamiento, permitiendo en romper paradigmas y sobresalir con el deseo más profundo de cada uno de los corazones de los estudiantes, por ejemplo los docentes debe

conocer que si en su grupo de clases de niños o jóvenes poseen aún sentido lúdico, proyectar que él puede participar en un teatro, o si observamos que un estudiante tiene elegancia estética al momento de algún deporte en especial, sea fútbol, gimnasia y coreografías, dar el primer paso incentivar desde el respeto del ser y dando el honor a cada uno de los participantes, para que logren alcanzar una utopía y desde esa cima se logre hacer un objetivo plasmable y real.

Debemos quedar claro, que la estética y los valores éticos tiene una gran relación al momento de ser impartidos en una hora de clase, al momento de buscar ésa anhelada libertad de pensamiento con educación esclarece que la libertad es inseparable de la responsabilidad, un Estado garantiza una libertad al ingreso de la educación. Desde La Constitución de la República del Ecuador (2008) Art. 3 define que todos los ecuatorianos tienen libre acceso a la educación sin importar su raza, cultura, y religión con resultado que la educación es para todos y se ratificada en la LOEI (2011) Art. 2, determina que no debe existir discriminación ante la población, garantizando que los niños sean reconocidos dentro de la educación; sean llamadas a formar parte y autónomas en pleno ejercicio de sus libertades, como libre ingresos la educación y al mismo tiempo a la libertad de expresión.

Ahora bien, el Estado ecuatoriano garantiza desde la constitución y lineamientos del Ministerio de Educación la libertad del acceso de la educación, sin embargo los valores éticos en la estética deben llevar más allá el sentido de la libertad del pensamiento de los estudiantes, padres, docentes y directivos, como meta el éxtasis de la misma, al observar la realidad latinoamericana y en particular de nuestro país, podemos enfrentarnos a unos retos gigantes como: índices de pobreza, desnutrición, desempleo y desastres naturales, los cuales son prejuicios para que esa libertad sobresalga en las aulas de clases, sin embargo, el docente tiene que buscar la perfección de los sentidos de los estudiantes en virtud que hallen una paz y plenitud al momento de liberar su pensamiento ante nuevos conocimientos.

De acuerdo con el contexto ecuatoriano y latinoamericano, algunas actitudes estéticas en un aula de clase pueden ser planteados:

1. Ejercicios manuales, escritura, dibujos, pintura y corte
2. Actividades víscicos, canto, baile, teatro, coreografías, dinámicas y salidas al aire libre.
3. Educación de los sentidos, cultivo del campo, actividades sensoriales y actividades motrices.

4. Clases especiales, exclusivas para personas con dificultades de aprendizaje, discapacidades y adaptaciones curriculares.

5. Siguiendo estas recomendaciones, se logrará crear un gusto en la signatura y un espacio de libertad de acción, de pensamiento de obra e impactar desde los valores más bellos y sublimes que puedan existir dentro del contenido y la expectativa que genere el estudiante.

Todos estos elementos pueden contribuir para el cultivo de hábitos y actitudes éticas y estéticas que transformen a la realidad de los estudiantes y maestros. A todo eso se suma los retos de aprender a escuchar silenciosamente, informarse adecuadamente y adquirir serenidad de espíritu ante posturas diferentes y la diversidad de información.

CONCLUSIÓN

En definitiva, la educación es un espacio en donde el ser debe y tiene la libertad de influir desde su pensamiento, nuevos conocimientos y que alcancen a tener el respeto de escuchar más allá de su propio pesar.

A su vez, los valores éticos, deben ser cultivados en el entorno educativo, permitiendo que la escuela, colegio o universidad sea el espacio donde demuestre y se consoliden dichos valores al momento de emplear una signatura o sobrellevar un nuevo conocimiento, sabiendo que el respeto y el amor son los valores de excelencia que permiten generar un modelo (RIELO, 1996). De modo especial el arte, en cuanto elemento de mediación conceptual y ampliación de las experiencias confiere un sin número de posibilidades para que los estudiantes desarrollen una visión más compleja y crítica sobre el mundo y sus posibilidades de transformación.

De esta manera, los docentes apoyados en la pedagogía, en la filosofía de la educación, en la sociología de la educación, en la psicología y antropología, deben identificar desde el primer momento cuáles son las habilidades, actitudes, destrezas y debilidades que tiene su grupo de estudiantes en su contexto (FREIRE, 1973), porque son esos aspectos los que permitirán llevar sus planificaciones, de una manera más profunda y no general, sabiendo que el estudiante es el eje del proceso de aprendizaje, los valores y la estética son instrumentos para ayudar a motivar y generar gusto a las signatura y el conocimiento que se está brindando.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Teoría Estética**. Madrid: Akal, 2004.

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. **Constitución de la república del ecuador.** Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.

ASAMBLEA NACIONAL DEL ECUADOR. **Ley orgánica de educación intercultural.** Quito, 2011.

CASTAÑEDA, C.; GÓMEZ, H.; PÉREZ, M. A. **Educación y filosofía.** Madrid: Ediciones y Gráficos. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía.** Paz y tierra, Rio de Janeiro, 2004.

HERNÁNDEZ, F.. **Educación infantil.** Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. 2018. Disponible en: <https://elibro.net/es/lc/bibliotecautpl/titulos/49451> Fundación

MARGARIT, R.. **La importancia de la educación estética.** 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5409421.pdf>

RIELO, F. **Antropología de la vida mística.** 1996. Disponible en: <https://rielo.com/pensamiento/>

EDUCACIÓN Y ESTÉTICA: EL CINE EN EL AULA DE CLASES EN ECUADOR

Verónica Elizabeth González Rentería¹, Artieres Estevão Romeiro²

RESUMO

El presente estudio crítico analiza la incorporación del arte cinematográfico en el aula de clases como una estrategia didáctica y crítica en Ecuador. El estudio asume la perspectiva de análisis del materialismo histórico de Marx y Engels. Si bien es cierto el uso del vídeo como herramienta didáctica no es nueva, la incorporación de esta en tiempos de super estimulación de la tecnología y de los recursos digitales audiovisuales demanda una reflexión de los educadores. Es importante analizar sus distintas experiencias y posibilidades para la crítica social y emancipación. El artículo plantea recursos audiovisuales y organizaciones didácticas basadas en cinco etapas: análisis de las temáticas curriculares, definición de parámetros conceptuales, ejecución de guiones, construcción de la narrativa cinematográfica, evaluación de las producciones y valoración de los procesos. Entre los resultados se destacan la integración de saberes de los estudiantes que participan en estos procesos educativos.

Palavras-chave: cine, educación, estética, emancipación.

INTRODUCCIÓN

El concepto de TV Educativa actualmente acota una diversa gama de posibilidades, relacionadas con la amplitud de formas narrativas que han transformado la televisión misma, fenómeno al que se le ha llamado hipertelevisión (Scolari, 2013). Así, el componente educativo a través de este medio se puede entender desde dos abordajes.

Un primer tipo es la utilización del medio cinematográfico como un instrumento de aproximación, a través de la pantalla y su capacidad comunicativa con determinados contenidos culturales - educativos. La segunda acepción es la que hace referencia a las películas, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de diseños curriculares de enseñanza presencial. El cine se transforma en un medio didáctico, en sentido estricto. Lo dicho antes tiene como base lo experimentado con otro medio de comunicación, la televisión. Desde esta vertiente, en palabras de Martínez Sánchez (1995) a la televisión “no la hace el emisor; la televisión la hace educativa el receptor, el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor” (p. 93).

¹ Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, Ecuador.

² Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, Ecuador.

En cuanto a la conjunción con la narrativa cinematográfica, uno de los procesos fundamentales en los que se enmarca este ensayo, Muñoz Ruiz (2017) indica que la potencialidad del cine para educar es indiscutible. Dada la mezcla de lenguajes y contextos, que van desde oral, escrito, icónico, musical, numérico y gráfico; y muy a tono está también, su capacidad de influencia en el tejido social.

A lo que González González, Martínez Gómez, & Pereira Domínguez (2019) añaden que la complejidad expresiva audiovisual del cine, representa un gran acervo en cuanto al quehacer pedagógico, intrínsecamente relacionado con las formas propias de representación infantil desde la trama y personajes, acrecentando la capacidad de transmisión de valores en una ingente cantidad de relatos producidos para este público. Señalan: “Educar con el cine significa un proyecto altamente cualitativo y personal de vida. Es además un proceso que afecta a toda la comunidad educativa, es decir: las familias, los educadores y centros, el alumnado, así como los distintos agentes sociales” (González et al., 2019, p. 117).

En Ecuador se han elaborado una amplia variedad de producciones audiovisuales de corte educativo, las que han sido transmitidas desde la televisión abierta. Entre las más emblemáticas encontramos en primer lugar a “Aprendamos”, un espacio liderado por el Municipio de Guayaquil en alianza estratégica con el sector privado, que inició su transmisión a finales del 2003 (Municipalidad de Guayaquil, 2017) seguido por la vigente “Educa TV”, con un formato de televisión infantil, concebida como un producto televisivo que entretenga y enseñe a los niños con creatividad (Vidal, 2013). De igual manera, tienen presencia en la franja educativa mediática programas como: Veo Veo, Jack & Limon y Bau Bau. Lamentablemente el cine tiene otras competencias en el país y su enfoque es más en el ámbito del entretenimiento.

La llegada del coronavirus a Ecuador provocó un “salto a otra dimensión” en temas educativos, forzó a profesores, estudiantes y padres a utilizar e involucrarse en el mundo de la tecnología, en un país donde muchos hogares no tienen ni Internet, ni ordenadores. En el país, solo el 37% de los hogares tiene acceso a internet y solamente el 9,1% de los que habitan las zonas rurales (INEC, 2019). Incrementando aún más la brecha de desigualdad entre los jóvenes estudiantes que no poseen equipos de conexión para la educación virtual así como el índice de conectividad a Internet necesaria para asistir a las clases (Madera, 2020).

Según Oviedo (2021): “La COVID-19 develó que las escuelas y colegios ecuatorianos no reúnen las condiciones mínimas para desarrollar su educación de manera no presencial”, lo

que fue evidente en los primeros meses de pandemia. La situación mejoro no sustancialmente pero las instituciones educativas y los actores de la educación se fueron adaptando.

CAPITALISMO DIGITAL Y EDUCACIÓN CRÍTICA

La iniciativa de hacer una investigación bibliográfica que busque responder el papel que juega la cinematografía en el aula de clases, nace de la necesidad de comprender, crear y fortalecer las competencias analíticas audiovisuales de los estudiantes que, aprenden cada vez más a través del contenido digital propio de la evolución de los procesos del “capitalismo digital” término acuñado por Dan Schiller.

Para contextualizar estas teorías modernas tenemos que revisar los pioneros que sentaron las bases epistemológicas de conceptos claves como la propiedad privada de los medios de producción y el libre ejercicio económico, así Engels (2015) menciona que:

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho, en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante... Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas. (p.39)

La “expresión” determina la comprensión y Marx le otorga su significado como manifestación estética del arte. El “materialismo histórico es conocido como un nuevo y revolucionario punto de vista de la realidad” (Acosta, 2022, p.4). El mismo que distingue los cambios históricos y culturales como consecuencia de las condiciones materiales de vida y de la lucha de clases. Dicho de otra manera, los efectos de la historia dependen de la actividad económica de la sociedad, no es evolución natural, sino una construcción social que determina la producción y por ende el producto.

Para Engels (1982):

Toda filosofía se ha propuesto como tarea de comprender el mundo como algo racional. Y claro está que lo que es racional también es necesario, así como lo necesario tiene que ser real o, por lo menos, llegar a serlo. Tal es el puente por el que llega a los grandes resultados prácticos de la moderna filosofía. (p.55)

Engels, escribe en 1845 La situación de la clase obrera en Inglaterra, un trabajo etnográfico de observación participante y pone de manifiesto según Roggerone (2013):

La terrible situación que padecía el proletariado de la Inglaterra victoriana. Denunciaba la explotación y los crímenes sociales que la burguesía cometía diariamente contra la clase obrera; daba cuenta de los accidentes, enfermedades, adicciones y problemas habitacionales a los que eran susceptibles los trabajadores; se refería a cuestiones urbanísticas y a los problemas de la inmigración y la prostitución. (p. 22)

La teoría de Marx y Engels, tiene varias coincidencias, la más destacada para este análisis es comprender que los cambios históricos, culturales y socioeconómicos dependen de una sola persona, sino de las manifestaciones grupales que se puedan hacer, entendida como la lucha de clases.

Debe quedar claro que cuando hablamos de determinación dialéctica del pensamiento y la acción humana por el marco categorial que hemos constituido como sujetos al fetichizar al mundo de los objetos, fetichización que en su versión más extrema implicará que el objeto se habrá transformado en sujeto y el sujeto en objeto, no debe pensarse en una relación lineal y unidireccional e inexorable causa-efecto, sino en una relación compleja, multidireccional y contingente entre condiciones de posibilidad por un lado y representaciones y acciones de los sujetos en relación con los objetos y con los otros sujetos, por otro. (Acosta, 2022, p.7)

Mientras lo trascendental en Kant es de carácter estático y se remite al sujeto como observador cuyos “a priori” hacen posible las representaciones de lo real en términos de experiencia empírica; lo trascendental en Marx -y en Hinkelammert-, es de carácter dinámico y se refiere a un sujeto de la acción que se representa y persigue metas que en el marco de una factibilidad técnica se propone realizar y, fundamentalmente, un sujeto de la praxis -que como trascendentalidad al interior de las dos anteriores determinaciones de sujeto -el sujeto cognoscente y el sujeto de la acción-, es sujeto de un proyecto histórico que implica la transformación de ese mundo y de si mismo, en cuanto ser en el mundo. (Acosta, 2022, p.13)

Todo lo expuesto en los párrafos anteriores nos llevan a enfocarnos en el tema del presente análisis, el arte cinematográfico como herramienta dentro del modelo pedagógico constructivista, que invita al estudiante a ser partícipe de su aprendizaje. El cine visto como esa construcción histórico-social que permite vernos a través del lenguaje audiovisual.

Las relaciones de poder dibujadas por el cine latinoamericano permiten realizar una amplia lectura de las características de los Estados y las democracias, en la que se pueden identificar aquellos rasgos que en la realidad conocemos como un origen profundo a muchas de las problemáticas sociales que aquejan a los pueblos de esta región. (Londoño-Osorio, Hernández-Álvarez y Betancur-Giraldo, 2021, p.3)

Relacionar correctamente los principios de la narrativa cinematográfica con los de la educomunicación se pueden hacer por varias vías una de ellas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que según Strobel & Van Barneveld (2009), es un modelo de aprendizaje constructivista en la educación (Hein, 1991) centrado en el estudiante (Savery, 2006) que representa un enfoque ideal que los profesores pueden utilizar para ayudar a los alumnos a determinar soluciones alternativas a problemas no rutinarios, lo que a la vez representan un grado de complejidad superior. En adición, Galford, Hawkins, & Hertweck (2015) insisten en la potencialidad de utilizar ABP en diferentes disciplinas educativas para una variedad de poblaciones de estudiantes, siendo importante determinar la eficacia de este enfoque de aprendizaje.

Específicamente, este modelo de aprendizaje ABP tomó las etapas, determinadas por Lambross (2002, citado en Ulger, 2018): (1) Definición del problema; lo conocido, lo necesario y lo desconocido; (2) Determinación de posibles soluciones; (3) Recogida y análisis de datos; (4) Resultados del análisis; y (5) Retroalimentación.

Cabe mencionar que al ser el ABP, una metodología que ofrece oportunidades para que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje, el profesor se convierte en un facilitador. En este enfoque, la misión del profesor es guiar al alumno, apoyando el clima de enseñanza-aprendizaje, antes que proporcionarle meramente información (Hmelo-Silver & Barrows, 2006). En consecuencia, los alumnos aprenden a resolver problemas de nuevas maneras y a reflexionar sobre sus experiencias cuando se utilizan métodos de aprendizaje centrados en el alumno.

Otra metodología educativa que vincula cine + aula, es la propuesta por Díaz y Gértrudix el Aprendizaje basado en el cine (ABC) considerando que: “el lenguaje cinematográfico y el audiovisual, por extensión, forman parte ineludible de la experiencia cotidiana de los estudiantes, por lo que la exposición a las múltiples pantallas construye, inevitablemente, aprendizajes no formales que tienen un extraordinario peso en su forma de percibir y relacionarse con la realidad” (Díaz y Gértrudix, 2021, p.230). Las experiencias son varias y se presentan en distintas áreas del conocimiento, con el objetivo claro de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

CONCLUSÃO

Para concluir podemos mencionar la importancia de leer y entender autores clásicos que expliquen los procesos de la razón del ser humano, conceptos que llevan años de ser expuestos y que hoy aún tienen relevancia. Marx y Engels, proponen el Materialismo Histórico, que es clave para entender procesos de la modernidad contemporánea, como el arte audiovisual, que es producido por un ser social, que está influenciado por factores económicos, históricos, políticos, sociales y ideológicos que se vinculan a ideas y visiones de mundo.

La narrativa cinematográfica nos deja muchos aprendizajes en torno a cómo generar conocimiento a través de la integración de teoría y el análisis crítico en los estudiantes, ya que se logra potenciar la creatividad, adquirir y mejorar competencias audiovisuales. El arte cinematográfico muestra el mundo e invita a una lectura crítica de la realidad.

El proceso enseñanza-aprendizaje se ve enriquecido por la vinculación de alumnos en procesos de aprendizaje cultural, la cultura no es innata al ser humano, se aprende al momento de leer, ver o escuchar, y que mejor que estas tres acciones juntas.

La tarea pendiente en este tipo de estudios es la evaluación final del proceso, y verificar si realmente la metodología de aprendizaje aplicada a los estudiantes ha cumplido con el objetivo planteado en un inicio. Confirmando o negando las teorías que dicen que aprendemos de mejor manera al utilizar los sentidos de la vista y el oído.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Y.. **El materialismo histórico como fenomenología de la vida real.** Utopia y Praxis Latinoamericana, 27(97), 1–26, 2022. Disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6375692>

DÍAZ HERRERO, S.; & GÉRTRUDIX BARRIO, M.. **El cine como metodología didáctica.** Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). Contratexto, (035), 225-253, 2021. Disponible en <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>

ENGELS, F.. **La ideología alemana:** crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y en las de sus diferentes profetas. Ediciones Akal, 2015.

GALFORD, G.; HAWKINS, S.; & HERTWECK, M.. **Problembased learning as a model for the interior design classroom:** Bridging the skills divide between academia and practice. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 2, 2015.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. C.; MARTÍNEZ GÓMEZ, E.; & PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. C. (2019). **Cine de animación y educación.** Modelos de películas de animación y sus

virtualidades educativas. RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 2-3, 2019. Disponible en <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5596>

HEIN, G. **Constructivist learning theory**. 1991. Disponible en : <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/constructivist-learning>

HMELO-SILVER, C. E., & BARROWS, H. S.. **Goals and strategies of a problem-based learning facilitator**. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2006. Disponible en <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INEC). **1,2 millones de ecuatorianos tienen un teléfono inteligente (Smartphone)**. 2020. Disponible en: <https://n9.cl/r5bng>

LONDOÑO-OSORIO, N., HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, C., & BETANCUR-GIRALDO, H.. **Cine y resistencia: jóvenes, poderes y contrapoderes en la película La noche de los lápices**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 1–24. 2021,. Disponible en : <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4586>

MADERA, S. **El coronavirus y el "salto a otra dimensión" en la educación en Ecuador**. 28 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/america/cultura/el-coronavirus-y-salto-a-otra-dimension-en-la-educacion-ecuador/20000009-4207461>

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.. **Los nuevos canales de la comunicación en la enseñanza**. En Cabero, & M. Sánchez, Nuevos canales de la comunicación en la enseñanza. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1995.

MUNICIPALIDAD DE GUAYAQUIL.. **Aprendamos una oportunidad para superarnos primer**. Programa Municipal Ecuatoriano de Educación e información por Televisión. Dirección de Acción Social y Educación, Guayaquil, 2017. Disponible en: <http://www.congope.gob.ec/wp-content/up>

MUÑOZ RUIZ, D.. Tesis Doctoral. **Cine, niños y educación**. El niño como espectador cinematográfico. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2017.

OVIEDO OVIEDO, M. A.. **La educación en tiempos del COVID desde la epistemología social de Thomas Popkewitz**. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (31), 211-235, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.08>

ROGGERONE, S. M.. **El joven Engels y el comienzo del materialismo histórico**. Hic Rhodus. Crisis Capitalista, Polémica y Controversias; Núm. 5 (3): Diciembre de 2013 ; 2250-5482.

SCOLARI, C. A.. **Narrativas transmedia**. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones., 2013

STROBEL, J., & VAN BARNEVELD, A.. **When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms**. Interdisciplinary Journal of

Problem-Based Learning,, 44-58, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>

ULGER, K.. **El efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el Pensamiento Creativo y la Disposición del Pensamiento Crítico de los Estudiantes en la Educación de las Artes Visuales**. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1649>

VIDAL G, S.. **Informe de Rendiciones de Cuentas**. Quito: Ministerio de Educación Ecuador. Editogram, 2013. Disponível em: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion_de_cuentas_2012.pdf

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Augusta Isabel Junqueira Fagundes¹; Lilianny Garcia de Andrade²

RESUMO

Este artigo, realizado através de uma revisão bibliográfica sistematizada tem por objetivo apresentar, as quatro ferramentas tecnológicas inovadoras (Robótica, Gamificação/games, Realidade Virtual e Aumentada) e sua importância para o ensino aprendizagem dos profissionais da área da saúde. Faz-se a descrição das 4 ferramentas através de sua conceituação, histórico e características e identifica-se as contribuições, benefícios e principais desafios da sua utilização. Espera-se que ele contribua para o maior conhecimento dessas ferramentas e corrobore para uma maior valorização do papel transformador delas no ensino aprendizagem dos profissionais da saúde em nosso país. Com a popularização dos computadores e da internet, várias ferramentas tecnológicas foram desenvolvidas e incorporadas aos diversos ramos da atividade humana (indústria, entretenimento, educação, medicina etc.). Acredita-se que a capacidade delas desencadear mudanças significativas na sociedade e de forma muito ampla e especial na área da saúde, seja exponencial.

Palavras-chave: Robótica, Gamificação/games, Realidade Virtual e Aumentada

INTRODUÇÃO

Com a popularização dos computadores e da internet, várias ferramentas tecnológicas foram desenvolvidas e incorporadas aos diversos ramos da atividade humana (indústria, entretenimento, educação, medicina etc.). Acredita-se que a capacidade dessas ferramentas de desencadear mudanças significativas na sociedade e de forma muito ampla e especial na área da educação, seja exponencial. Elas geram inovações, novas metodologias e procedimentos que favorecem a prevenção, o cuidado e a manutenção da qualidade de vida das pessoas e da sociedade. De forma específica, elas se configuram como instrumentos de empoderamento e desenvolvimento das capacidades laborativas e técnicas especializadas de diferentes profissionais. Através da reprodução de atividades e situações do mundo real, na forma virtual ou aumentada, ou através do uso dos jogos e dos robôs, essas tecnologias colaboram com processos educativos calcados na teoria da aprendizagem significativa. No caso dos profissionais da saúde, um dos principais objetivos das novas tecnologias é transformar o

¹ Mestre em Educação, Unincor, profaugusta@terra.com.br.

² Mestranda em Gestão de cuidados da Saúde, Must University, lyly.g.a@hotmail.com

treinamento deles em um método econômico, fácil e amplamente acessível visando uma atuação profissional eficiente e eficaz, e com um número reduzido de falhas, principalmente em situações de alta complexidade.

Para realiza-lo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica que visa explicar um problema tendo como base as referências publicadas por outros autores (...) como parte da pesquisa descritiva (Cervo; Bervian, 2002). No caso, buscou-se artigos de diferentes bases através dos descritores: Robótica, Realidade Virtual, Realidade Aumentada e Gamificação aplicados na área da saúde, dentro de um processo que envolveu a pesquisa dos descritores, leitura dos textos, coleta de dados e elaboração do artigo.

Seu principal objetivo foi apresentar, de forma sucinta, as 4 ferramentas tecnológicas e sua importância para o ensino aprendido na área da saúde. De forma específica buscou-se: descrever as 4 ferramentas através de sua conceituação, histórico e características; exemplificar a utilização delas na saúde; identificar suas contribuições, benefícios e principais desafios. Espera-se que ele contribua para o maior conhecimento dessas ferramentas e corrobore para uma maior valorização do papel transformador delas nas ações de ensino aprendido dos profissionais da área da saúde. Afinal, as tecnologias vieram para auxiliar, ampliar e contribuir para uma melhor qualidade de vida em nosso planeta e no ensino isto não seria diferente.

ROBÓTICA

Dentre os diferentes tipos de tecnologias usadas na saúde, citamos “um ramo da tecnologia que engloba mecânica, eletrônica e computação” (Ottoni, 2020), denominada robótica, cujo termo significa, em tcheco trabalhador forçado ou servo (*robot*). O termo robótica tem sua origem, segundo Pontes (2010), em uma peça teatral “do autor tcheco Karel Carpek, do início dos anos 20, de nome ‘Os robôs universais de Rossum’ (*Rossum’s Universal Robots*), que falava de seres não humanos subserviente, que executavam ações repetitivas”. Mais tarde, o termo foi utilizado pelo escritor Isaac Asimov em seu livro “Eu, Robô”, publicado em 1950. Ou seja, de ficção científica ele se transformou em uma alternativa real e promissora de desenvolvimento científico. Hoje o termo é reconhecido como uma ciência que trata da concepção e construção de robôs para diferentes usos e áreas e que envolve, principalmente, duas grandes subáreas: a cibernética e a inteligência artificial.

De acordo com Gibilisco (1994), o marco inicial da tecnologia robótica foi o registro da patente, em 1954, do primeiro manipulador com a memória de reprodução, por Devol, considerado o pai da robótica. Na saúde, os primeiros robôs foram utilizados na área cirúrgica

a partir da década de 1980, mais precisamente em 1985, quando ocorreu a primeira cirurgia assistida por um robô, utilizando o braço robótico denominado *Programmable Universal Machine for Assembly* – PUMA/560 (2002). Com o sucesso da sua utilização, muitas empresas passaram a investir em robótica gerando grande impactos na área da saúde e no mundo.

De acordo com Skinovsky, Chibata, Siqueira (2008), a primeira manipulação cirúrgica comercial da robótica aconteceu com o AESOP, braço mecânico que utilizava comando de voz para o controle do movimento da óptica em vídeo cirurgia. Depois vieram outros robôs como Zeus e Da VinciTM. Em 1997 foi realizada a primeira cirurgia robótica em pacientes, na cidade de Bruxelas, por Jacques Himpens e Cardiere e, em 2001, foi realizada a primeira cirurgia transatlântica por Marescorix e Gagner, de Nova York, em paciente na França (Skinovsky, Chibata, Siqueira, 2008).

A partir de meados da década de 2000, o uso da robótica em tratamentos médicos atingiu um crescimento vertiginoso nos hospitais de referência, apesar das incertezas ainda existentes (Barbash & Glied, 2010). No Brasil, o primeiro robô para processos cirúrgicos foi instalado no Hospital paulista Albert Einstein. Hoje temos várias instituições utilizando os robôs em diferentes procedimentos.

A aplicabilidade da robótica é muito abrangente. No caso da saúde suas configurações se estendem nas cirurgias de cabeça e pescoço, gastrointestinais, ginecológicas, cardíacas e urológicas, auxiliando ainda, nos programas de modelagens e processos de imagens e em procedimentos de alta complexidade; na redução na agressão aos órgãos e sistemas; com diminuição da morbidade e do tempo de recuperação; facilidade de suturas consideradas difíceis, etc.

O uso da robótica na educação, envolve diferentes tipos de investimentos por isso sua implantação nem sempre é pacífica e envolve muitos fatores (técnicos, políticos, sociais, culturais e éticos) impeditivos. O que dependerá de esforços conjuntos que estabeleçam o verdadeiro custo-benefício do seu uso no processo de formação dos profissionais que exige treinamentos constantes. Afinal, sua utilização é complexo, dinâmica e multifacetada.

GAMIFICAÇÃO

O termo “gamificação” é recente na literatura e foi usado pela primeira vez em 2002. A palavra gamificação foi criada por Nick Pelling, um programador de computadores e pesquisador britânico, mas seu uso só ganhou popularidade oito anos depois, em uma apresentação da famosa *game designer* norte-americana, Jane McGonigal (Deterding, 2011).

A gamificação deriva diretamente da popularização dos games/jogos e de sua capacidade de motivar a ação, promover uma experiência, resolver problemas e potencializar aprendizagem. É um processo através do qual é possível transformar comportamentos, atitudes e tarefas do dia a dia por meio dos jogos. Os jogos sempre foram uma atividade com objetivos, isto é, seu propósito decide o jogo e justificativa a atividade, sendo o objetivo o fim último, que determina as variáveis relevantes nos jogos (...) (Negrine, 1995 p. 10). Eles se constituem numa "estratégia pedagógica que é capaz de favorecer a construção do conhecimento dialógica e conjunta" (Soares *et al* 2015, página única) por meio dos jogos.

Para Busarello (2018), a gamificação parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo, mas em um contexto fora do jogo. Ele funciona como um conjunto de tarefas simuladas onde o usuário participa de experiências metafóricas de situações cotidianas consideradas complexas e problemáticas que ocorrem no seu ambiente de trabalho.

Os jogos tornam os processos de treinamento e estimulação dos profissionais mais dinâmico, ativo, agradável, podendo ter influência positiva sobre a qualidade de vida das pessoas, pois acrescenta prazer durante a execução da tarefa, oferecendo também oportunidade para socialização e lazer (Prasad *et al.*, 2018). A gamificação, portanto, se apropria do conceito dos jogos pedagógicos visando proporcionar determinados tipos de aprendizagens, através da utilização do lúdico.

Na área da saúde, além do uso no processo formativo, os games tem sido utilizados em diferentes situações como na reabilitação de pacientes, no aprendizado de novas metodologias e procedimentos, no treinamento dos profissionais, na busca por melhores interações e trabalho em equipe.

REALIDADE VIRTUAL (RV)

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *vitus*, força, potência. Virtual é o que existem em potência e não no ato (Lévy, 1995, p. 15). O termo realidade virtual foi cunhado na década de 80, pelo fundador da *VPL Research Inc.*, Jaron Lanier, que assim o fez para diferenciar das tradicionais simulações por computador das simulações que envolvem usuários em ambiente compartilhado, com ou sem utilização de interface sensorial. ("blog.lrabds: Artigo: Imersão, envolvimento e interação na ...")

A realidade virtual (RV) consolidada como um sistema de simulação, surgiu na década de 60, sendo que seu crescimento e popularização datam da década de 90 devido ao avanço tecnológico relacionado à computação gráfica [8]. No Brasil a RV surgiu na década de 1990,

sendo incentivado pelo avanço tecnológico em várias áreas (Rodrigues; Porto, 2013; Farias, 2019).

Conforme afirmam Kirner, e Siscoutto (2018, p. 7), a realidade virtual pode ser definida como “uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e a interação em tempo real em um ambiente tridimensional”, que lhe permite locomover-se em três dimensões. Esse ambiente cria para o usuário a ilusão de mundo que na realidade não existe.

A RV se baseia em três princípios: interação, envolvimento e imersão, que leva o usuário a uma sensação especial-temporal de similaridade com a habitual. A interação se refere à comunicação entre o usuário e o Ambiente Virtual (AV). A imersão corresponde a capacidade do usuário de reconhecer no ambiente virtual a sua própria realidade ou a realidade do entorno a partir das suas sensações e percepções. O envolvimento diz respeito ao grau de motivação de uma pessoa para realizar determinada atividade. Nesse caso, a RV pode ser imersiva e não imersiva.

Na área da saúde, o aprendizado é complexo, dinâmico e sujeito a muitas falhas. Por isso é fundamental utilizar uma ferramenta que amplie a visão do profissional da saúde fazendo a inter-relação do seu fazer, no seu contexto socio-trabalhista, com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o melhor atendimento ao pacientes. Para isso, a RV revela-se como recurso eficaz, que permite a visualização, interação e resposta em tempo real. Além de ampliar as capacidades motoras e sensoriais humanas, assim como a capacidade de resolver problemas em um ambiente remoto. Isso é tão importante que alguns países europeus estão incentivando seus profissionais da saúde a realizarem certificações em simuladores antes de realizar procedimentos em pessoas reais (Zorzal e Nunes, 2014), visando manter a segurança do paciente. O que torna a aplicabilidade da Realidade Virtual no ensino em saúde muito relevante.

REALIDADE AUMENTADA (RA)

A tecnologia denominada Realidade Aumentada – RA (*augmented reality*) é uma inovação que permite ao usuário transportar o ambiente virtual para o seu espaço em tempo real, utilizando um dispositivo tecnológico, podendo usar a interface do ambiente real para manusear os objetos reais e virtuais (Silva, 2013).

Ela surgiu da evolução da Realidade Virtual (RV) (Tori *et al.*;2006). Seu conceito somente aparece diferenciado da RV nos anos 90. Segundo Lee (2012) o termo Realidade

Aumentada foi citado pela primeira vez num artigo de Thomas Caudell e David Mizell em 1992. Todavia, os primeiros indícios de RA surgem por volta de 1960 com o investigador Ivan Sutherland. Para outros pesquisadores, a RA originou-se durante a II Guerra Mundial e desenvolve-se no período pós-Guerra, com o uso dos simuladores de voo para a força aérea que foram construídos com o objetivo de ensinar e treinar os pilotos (Duarte, 2006).

De acordo com Lima (2017), a RA ocorre quando, por meio de uma câmera, filmamos um ambiente e inserimos objetos virtuais; esses objetos passam a impressão de que estão no mundo real. O que enriquece e amplia a visão do mundo real, uma vez que lhe adiciona e/ou sobrepões informações adicionais. E isto no processo de ensino é algo bastante relevante!

A RA permite que o usuário “perceba o entorno real “aumentado” com alguns objetos virtuais, ou seja, criados por computador; com o objetivo de aprimorar a percepção que temos do mundo real.” (Lima *et al.*, 2014). Isto é, a RA “suplementa o mundo real com objetos virtuais que parecem coexistir no mesmo espaço do mundo real” e, também no “tempo real” (Azuma, 2016). Isso faz com que o usuário interaja de forma natural com o ambiente no qual ele está inserido.

A RA como as demais é um mundo de possibilidades. As suas aplicações são vastas e o único limite é a imaginação. No campo da saúde, ela visa proporcionar uma educação como processo de exploração, descoberta, observação e construção de uma nova visão do conhecimento, oferecendo um aprendizado mais amplo e de acordo com a complexidade do objeto de estudo: saúde do ser humano.

Os profissionais da saúde podem, por exemplo, através de um ambiente de realidade ampliada realizar procedimentos cirúrgicos complexos e que demandariam tempo muito grande de preparação, recursos e que impactam a vida de milhares de pessoas..

CONTRIBUIÇÕES, BENEFÍCIOS E PRINCIPAIS DESAFIOS DAS QUATRO FERRAMENTAS

Na área da saúde, um dos grandes objetivos do uso das tecnologias envolve diferentes questões. Como forma de evolução da cirurgia minimamente invasiva, as ferramentas tecnológicas têm como finalidade aumentar a capacidade humana de realizar determinados movimentos cirúrgicos com maior precisão e destreza. As inovações tecnológicas, a médio ou longo prazo, contribuem para minimizar as taxas de erros médicos, tornando as organizações

de saúde menos vulneráveis aos altos custos hospitalares decorrentes de infecções, lesões e até mesmo da morte de seus pacientes, o maior custo social de todos.

Outro ponto importante envolve a questão do processo de formação dos profissionais. O grande desafio ao utilizar a robótica, os games, a realidade virtual ou aumentada, é torna-los mais econômicos, fáceis, amplamente acessíveis e bem mais baratos. Essas ferramentas tecnológicas permitem o “mapeamento de problemas do mundo real em ambientes virtuais em um espaço simulado da realidade com fins educacionais” (Reiners, 2012, p. 94). O que se tornaria um grande atrativo para as aulas nos cursos voltados para a área da saúde.

Segundo Silva (2003), a seleção de tecnologias médicas, dada a sua potencialidade, deve ter como objetivo tornar o sistema de saúde mais eficiente para população como um todo. De forma específica para a enfermagem as inovações tecnológicas permitem ao profissional relacionar o todo e as partes com base nas informações, nos acontecimentos e nos conhecimentos disponibilizados, favorecendo o pensamento unificador e a integração dos elementos a partir da reunião de informações múltiplas que, interligadas, oportunizam associações e interpretações das partes para a compreensão do paciente e para melhorar sua postura e comportamento profissional. Enfim, são muitos os benefícios!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que ao estimular o engajamento, a motivação e interação social, as ferramentas tecnológicas possam promover a saúde e melhorar a qualidade de vida das pessoas, já que estão relacionadas não só ao bem-estar físico, mas também mental, psicológico, emocional e social.

Hoje, todas essas inovações tecnológicas (Robótica, gamificação, RV e RA) melhoraram de forma significativa não apenas a prática, procedimentos e processos gerenciais, cirúrgicos, de atendimento entre outros, mas, principalmente o ensino e aprendizado de todos os envolvidos na área da saúde. sendo imprescindíveis para a melhoria dos diagnósticos, da prevenção e do cuidado da saúde física e mental.

Com esse estudo, fica evidente o quanto a tecnologia tem avançado e apresenta potencialidades para a formação de profissionais em saúde. Porém, existem alguns desafios que ainda necessitam ser ultrapassados como, por exemplo, a necessidade de investigar o conhecimento dos profissionais da área de saúde sobre os ambientes virtuais e estimular o treinamento dos mesmos para que as ferramentas sejam oferecidas de forma ampla e possam auxiliar de maneira mais efetiva e assertiva nos processos de ensino aprendizado, garantindo

que acesso seja equitativo e dentro de um padrão de atendimento que preserve à profissionalidade dos agentes da saúde e segurança do paciente e das organizações. Mas para isso é necessário preparar as pessoas para as mudanças que têm ocorrido nas instituições de ensino e saúde, de modo que se conciliem as necessidades de desenvolvimento pessoal e do grupo com as necessidades da instituição, da sociedade e dos pacientes. O mais importante é assegurar ao paciente a utilização da tecnologia mais eficiente, garantindo a sua plena reabilitação e seu bem-estar de modo mais rápido, seguro e eficaz.

Outro desafio a ser considerado diz respeito ao custo de implantação das ferramentas tecnológicas. A sua introdução nas organizações educacionais ainda é um desafio, que poderá causar resistências de diferentes tipos: pessoal, social, econômica e financeira.

É fundamental que as inovações tecnológicas sejam consolidadas permitindo que seus benefícios e possibilidades se reflitam não apenas no processo de aprendizagem dos profissionais, mas, também, na melhoria da saúde da população. Não basta apenas apresentar benefícios econômicos e financeiras para as organizações que as implante, mas principalmente para os usuários da rede pública. Para isso é fundamental não esquecer que a tecnologia deve servir ao homem como prioridade e para a sua própria humanização.

REFERÊNCIAS

AZUMA, MH. **Customização em massa de projeto de Habitação de Interesse Social por meio de modelos paramétricos**. 2016. 256f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo – DINTER USP/UEM/UDEL, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2016

BARBASH, GI., & GLIED, SA. (2010). **New technology and health care costs - the case of robot-assisted surgery**. *New England Journal of Medicine*, 363, 701–704.

BUSARELLO, RI. 2018. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In: **Gamificação em Debate**. SANTAELLA, L et al (Orgs). São Paulo: Blucher.

CERVO, AL.; BERVIAN, A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

Deterding, S. **Gamification: Toward a Definition**. Copyright is held by the author/owner(s). Vancouver, Canadá, p. 7-22, May 2011.

DUARTE, VAR (2006). **Ferramentas para a Modelagem de Ambientes Virtuais** - Um estudo comparativo. Universidade Federal de Goiás

FARIAS, DN; MENDES, LM; RIBEIRO, KSQS. (2019) A realidade virtual como estratégia para formação em saúde: **uma revisão sistemática**. Disponível em a-realidade-virtual-como-

estrategia-para-formacao-em-saude-uma-revisao-sistematica.pdf (coipesu.com.br), acesso out.2021

GAIA, G. et alli. A. (2010). **Robotic-assisted hysterectomy for endometrial cancer compared with traditional laparoscopic and laparotomy approaches: a systematic review.** *Obstetrics & Gynecology*, 116(6), 1422–1431.

GARONE, P., NESTERIUK, S. Design e educação a distância: ensaio crítico sobre o processo de gamificação. 2018. In: **Gamificação em Debate.** SANTAELLA, L et al (Orgs). São Paulo: Blucher.

Gibilisco S. (1994). **The McGraw-Hill illustrated encyclopedia of robotics & artificial intelligence.** New York: McGraw-Hill,

KIRNER, C. E SISCOOTTO, R. Capítulo 1 - Fundamentos de Realidade Virtual e Aumentada. In: Kirner, C. e Siscoutto, R. (Eds.). **Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações.** Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality, 2018, p. 2-21.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996

LIMA, AJR. **Entenda a realidade aumentada, recurso por trás do sucesso de Pokémon Go.** Disponível em: <http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2016/08/05/entenda-a-realidade-aumentada-recurso-por-tras-o-sucesso-de-pokemon-go.htm> Acesso: 15 out. 2017.

LIMA, JPC., MALBOS, A.N.A. E SILVA, J.B. (2014). **Aplicação da Realidade Aumentada para Simulação de Experimentos Físicos em Dispositivos Móveis.** 11th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (VER), Polytechnic of Porto (ISEP), Porto

NEGRINE, A. Concepção o jogo em Vygotski: **uma perspectiva psicopedagógica.** *Rev. Movimento*, n. 02, ano 02, 1995.

OTTONI, ALC.; **Introdução à Robótica** - UFSJ. [Online], 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/orcv/materialdeestudo_Introdução_a_robótica.pdf Acesso em: 05 ago. 2020.

PONTES, H. **Robótica, a origem.** Disponível em <https://lelinopontes.wordpress.com/2010/06/18/robotica-a-origem/>. Acesso em out.2021.

PRASAD, S. *et al.* Efficacy of Virtual Reality in Upper Limb Rehabilitation in Patients with Spinal Cord Injury: A Pilot Randomized Controlled Trial. **Asian spine journal**, v.12, n.5, p.927, 2018.

REINERS, L.C.T et al. **Operationalising gamification in an educational authentic environment.** International Conference on Internet Technologies & Society 2012, p. 93-100. Australia: IADIS Press, 2012

RODRIGUES, GP., PORTO, CM. (2013) **Realidade virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações**. Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.01, N.03, p. 97-109, jun.

SILVA, ASSDS (2013). **Uso de Recurso Educacional com Mídias Interativas e Integradas On-Line em Ensino e Aprendizagem**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

SILVA, LK. (2003). Avaliação tecnológica e análise de custo-efetividade em saúde: **a incorporação de tecnologias e a produção de diretrizes clínicas para o SUS**. Ciência & Saúde Coletiva, 8(2), 501-520.

SKINOVSKY J, CHIBATA M., SIQUEIRA DED. **Realidade virtual e robótica em cirurgia: aonde chegamos e para onde vamos?** Rev Col Bras Cir 2008;35(5): 334-337.

SOARES, A. et al. The Role-Playing Game (RPG) as a pedagogical strategy in the training of the nurse: **an experience report on the creation of a game**. Text Context Nursing, Florianópolis, 2015 Abr-Jun; 24(2)

TORI, R; KIRNER, C; SISCOOTTO, R. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Belém, PA: VIII Symposium on Virtual Reality, 2006.

ZORZAL, ER; NUNES, FLS. **Realidade Aumentada em saúde: uma revisão sobre aplicações e desafios**. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/wim/2014/003.pdf>. Acesso: 20 out. 2021

AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aurea de Carvalho Costa

RESUMO

O presente texto objetiva analisar as diretrizes para formação de professores nas resoluções CNE/CP. Estabelecemos a hipótese de que se trata do aprofundamento da tendência à formação imediatista e utilitarista, desde a formação inicial, nas licenciaturas, fundamentada na cisão entre ensino e aprendizagem, e com convocações para que o professor se comprometa e se engaje perante as convocações estatais para uma atuação profissional mais formal do que efetiva, quanto ao desenvolvimento humano das crianças, adolescentes e adultos. Problematizamos quais seriam as novas competências atribuídas ao docente desde a formação, nas resoluções 1 e 2/2001, 2/ 2015 e 2/2019 e se elas interferem na concepção de trabalho docente enquanto atividade de ensino. Nosso objetivo é contribuir para a análise crítica da formação utilitarista e imediatista de professores, com vistas a oferecer subsídios para políticas de formação de professores que superem essa visão em prol de uma formação omnilateral para atuarem com dirigentes da sala de aula, resgatando a indissociabilidade da relação entre ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: licenciatura; formação de professores; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor. Então é aquela angústia para saber se o pesquisador vai ter um nome na praça ou se vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem. Fernando Henrique Cardoso.

Ensinar é uma palavra muito cara a todo professor cuja etimologia sintetiza de seu ofício - *in (em) signum* (marca, sinal), ou seja, colocar uma marca no outro. A princípio, a marca que todo professor espera deixar nos alunos é a da cultura, imprimindo-lhes uma segunda natureza - a civilizada (GRAMSCI, 1991). Por isso, tão perturbadora quanto a afirmação em epígrafe, de que o professor seria um “coitado” (SIC) é a constatação de que, na legislação que se refere à atuação de professores a palavra ensino é evitada. No artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (doravante, LDB) são atribuições dos professores o : zelo pela aprendizagem, estabelecimento de estratégias de recuperação, ato de ministrar aulas e dias letivos, bem como a participação do planejamento e da proposta pedagógica da escola e a colaboração na articulação dela com a comunidade. No Estatuto do Professorado Paulista, lei 444/1985, atualizado pela Lei 836/1997, por exemplo, constam das responsabilidades desses profissionais o gerenciamento da classe, a avaliação da aprendizagem, a apropriação das

avaliações externas para refletir a própria prática, o domínio do léxico e dos conteúdos sobre temas sociais, a compreensão dos processos de aprendizagem, porém, a palavra ensino também não aparece.

De fato, o termo ensino é utilizado comumente nas normas jurídicas para adjetivar sistemas e modalidades, entretanto, na acepção primordial, trata-se de um complexo formado das indissociáveis dimensões da transmissão de conteúdos científico-culturais e das formas de reelaboração e socialização desses conhecimentos numa linguagem acessível aos educandos (SAVIANI, 2009). Em decorrência disso, o trabalho docente teria uma natureza e uma função social específicas, de produção do homem humanizado, capaz de planejar, antecipar o futuro na forma do projeto, aprender com as experiências pregressas e criar realidades novas, não naturais, a partir da relação com a natureza, constituídas pela política, arte, transcendência e religião, educação, ciência e tecnologia. Ensino é uma atribuição docente especial; ela não se confunde com a docência e o magistério cujas tarefas ultrapassam o domínio da sala de aula e da relação professores e alunos nas resoluções em discussão.

No contexto capitalista todo trabalho, incluindo-se o docente, tornou-se alienado, pela parcelização, perda dos conteúdos e do controle do trabalho e o estranhamento. Na categoria docente, essa alienação se expressa na forma cindida entre ensino e aprendizagem, em que o ensino passa a ceder espaço a outras atribuições na jornada laboral do professor. Isso se deve às expectativas dos organismos internacionais de que esses profissionais “ [...] obtenham sucesso em áreas em que os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam [...].” (DELLORS, 2006, P. 154).

Na sociedade capitalista, a escola tem assumido responsabilidades múltiplas junto às crianças e adolescentes filhos de trabalhadores, para que os membros adultos da família se liberem para vender a força de trabalho. Se, há uma década, Saviani (2009) identificara a cisão entre a forma e o conteúdo do ensino como dilema na história da formação docente, hoje outro dilema, ainda mais profundo, se coloca: priorizar o ensino ou as demandas formativas que outras organizações da sociedade não cumprem. Para o cumprimento de tais orientações internacionais, o Relatório Dellors indica a polivalência e a multifuncionalidade do professor como fonte da experiência para a nova atuação, no sentido oposto ao da formação teórica, técnica e especializada: “É desejável que se aumente a mobilidade dos professores – no interior da profissão e entre esta e as outras profissões – de modo a ampliar sua experiência.” (DELLORS, 2006, p. 165). Nesta perspectiva imediatista e utilitarista, a ampliação da experiência da pessoa do docente se confunde com a formação profissional, diluindo-a e isso

tem sentido no âmbito da produção de um consenso ideológico de que são tênues as fronteiras entre o que se aprende na escola e na vida e tem contribuído para a desprofissionalização do docente.

Mediante tais inquietações, nosso objetivo foi analisar o perfil do professor prescrito nas diretrizes para formação inicial, analisando o quanto contribuem para uma nova configuração da profissão, na conjuntura neoliberal. A hipótese é que se trata do aprofundamento da tendência à formação pragmática, utilitarista, imediatista aplicada à formação inicial de professores nos cursos de graduação em licenciatura plena, em que nos indagamos quais são as novas convocações ao futuro professor? O texto se estrutura nesta introdução, explicitação de nossa hipótese, análise das resoluções do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (doravante, CNE/CP) sobre diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2001, 2015 e 2019), encerrando com considerações finais.

CRÍTICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMEDIATAMENTE INTERESSEIRA

Conforme Gramsci (1991), a escola capitalista é complexa, devido às várias funções sociais que assume na sociedade moderna, como proporcionar a socialização e a transmissão da herança cultural às futuras gerações; a introduzir os indivíduos na sociedade racional, com seus hábitos, costumes, normas, sua ética; difundir a ideologia do Estado-nação, bem como desenvolver os sentimentos de cidadania e união nacional; auxiliar na regulação, pelo Estado, do fluxo da força de trabalho; adaptar os indivíduos à sociedade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos sociais críticos; oferecer a formação científica para as novas exigências do capital e preparar para o trabalho.

Na conjuntura neoliberal, essas funções se complexificam e a escola é confrangida a integrar simbolicamente os excluídos, executar políticas de assistencialismo, abjurar da integração dos indivíduos ao trabalho, para prepará-los para a competição pelas oportunidades de emprego, expandir os usos do espaço escolar para fins não escolares, certificar saberes tácitos (COSTA, 2013). De direito, a escola tem se transmutado em serviço, oferecendo aos alunos-clientes oportunidades de construir itinerários formativos singulares, para criarem meios de sobrevivência, como a polivalência e a multifuncionalidade, a autogeração de renda, o empreendedorismo, a economia criativa.

As novas funções atribuídas à escola trazem novos desafios aos professores, influenciando sua constituição profissional, porém permanece a disputa entre as classes sociais por uma escola que não se restrinja a formar trabalhadores para a inserção na luta pela

sobrevivência, ainda na adolescência, por meio de conhecimentos imediatamente úteis às demandas do capitalismo financeiro. Nisto se constitui a educação imediatamente interesseira. A esse projeto educacional, imposto pelo Estado burguês à classe trabalhadora (usuária privilegiada das escolas públicas), contrapõe-se à educação imediatamente desinteressada cuja formação é de cultura geral, para que os sujeitos sociais compreendam o trabalho como edificador do ser humano humanizado, as leis, os costumes, as normas sociais como produtos dos homens de carne e osso e, por eles podem ser modificados (GRAMSCI, 1991).

A educação imediatamente interesseira também pode estar presente na formação de professores pragmática, ou seja, fundamentada na prática cotidiana e no utilitarismo, na perspectiva de preparação de profissionais úteis aos interesses do Estado burguês, de acordo com o seu projeto formativo da classe trabalhadora. Na perspectiva imediatamente desinteressada, propõe-se uma formação humana emancipadora, no interesse da classe trabalhadora de realizar uma apropriação e objetivação crítica da sociedade de classes para transformar a sociedade, para além de se adaptar a ela. Esse projeto de formação da classe trabalhadora requer tempo, investimento e profissionais da educação com formação omnilateral, colocando para os professores desafios diversos dos que ora se apresentam, desde sua formação nas licenciaturas, pois,

[...] o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1991, P. 131).

Entretanto, se o Estado burguês impõe o pragmatismo e o utilitarismo, restringindo os conteúdos científico-culturais, acaba por preparar os professores para se colocarem como intelectuais orgânicos irradiadores das ideologias estatais neoliberais, que consistem na ideia de que a sociedade civil deve compartilhar das responsabilidades de concretização de direitos sociais, inclusão, políticas afirmativas com o Estado. Isso pode resultar na configuração de um perfil de professor produtivo para o capital, mas medíocre, para os objetivos primevos da instituição escolar, em que,

[...] um professor medíocre pode conseguir que seus alunos sejam mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e

com ajuda de seu ambiente social – a ‘bagagem’ acumulada. (GRAMSCI, 1991, p. 132, grifos do autor).

AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Analisamos se o movimento do pensamento presente nas diretrizes de formação de professores, no último vinteno, indagando qual tem sido o perfil de professor requerido, mediante uma escola que oferece aos trabalhadores a instrução que pode significar tão somente a oportunidade de aprender cuja efetivação dependerá dos alunos e se isso questiona a própria profissão docente.

No caso brasileiro, na primeira LDB, a nº 4024/1961, a palavra ensino aparece de forma recorrente como atribuição dos sistemas escolares, como um todo. As tarefas atribuídas ao professor de maneira esparsa na lei, referem-se a atos concretos específicos, no artigo 39, “§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.”; no artigo 54, em que se estabelece a diferença entre a atuação do regente e do professor propriamente dito, de acordo com o decreto-lei que organiza o ensino normal, nº 8.530 de 1946 “As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário” e o artigo 71, que atribui ao professor do ensino superior funções de planejamento do ensino: “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”. Esses três artigos foram revogados pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus, lei nº 5692/1971. Foi somente na LDB 9394/1996 que os professores ganharam um artigo, em que constam suas atribuições. A partir de então, as resoluções CNE - diretrizes de formação para professores - sempre tiveram em vista regulamentar o trabalho docente.

Na resolução CNE Nº2, DE 2001, referente às diretrizes específicas para a formação de professores em cursos de licenciatura plena, o ensino foi restituído como tarefa docente, bem como as atividades de enriquecimento cultural. Esse documento estabeleceu como deverão ser cumpridas algumas atribuições ao professor. A articulação entre escola e comunidade ganha um sentido de inclusão, sob o texto preparação para o acolhimento e trato com a diversidade. As demais orientações para o preparo do docente referiam-se à conduta profissional, em que deveria aprimorar suas práticas de investigação, elaborar projetos, usar as TICs, desenvolver a colaboração com a equipe.

Os princípios orientadores da formação eram a competência como concepção nuclear; depois, a coerência entre teoria e prática – referente à necessidade de o licenciando ter contato direto com o lócus de trabalho, a aprendizagem tomada como processo de construção de conhecimentos, os conteúdos como suporte para constituição de competências e avaliação como fonte de diagnóstico; e, enfim, a pesquisa, articulada à ideia de aprendizagem como construção de conhecimento. A partir desses princípios, depreende-se que o professor seria formado para permanecer no tensionamento entre a teoria e a prática, bem como assumir responsabilidades na produção de conhecimentos, enquanto docente – uma exigência que requer autoformação permanente. O texto não deixou claro que se significa “aprendizagem como produção de conhecimento”, nem a de pesquisa, enquanto tarefa docente.

A organização do currículo se deu segundo seis eixos articuladores, sendo que dois se referem à constituição da identidade do professor: conhecimento profissional e a interação; comunicação e desenvolvimento da autonomia docente. E eixos quatro se referiam aos conteúdos da formação que se desdobram em conteúdos de ensino: disciplinaridade e interdisciplinaridade; articulação entre formação comum e específica; entre conteúdos de ensino e conhecimentos que fundamentam a ação educativa; prática e teoria. Os eixos fundamentaram a distribuição da carga horária de 2800 horas mínimas em 1800 de conteúdos científico-culturais específicos da disciplina escolhida pelo licenciando (65%); 35% da carga para práticas, divididas em 400 de prática como componente curricular (doravante, PCC) - disciplinas teórico-práticas que eram momentos específicos para discussão do ensino, mas que se concretizaram como horas a ser distribuídas nas demais disciplinas para atividades extraclasse em algumas universidades e, como disciplinas específicas para discussão dos estágios, em outras; 400 de estágio e 200 horas de atividades acadêmicas científicas e culturais (doravante, AACC) de livre escolha do licenciando, a partir de parâmetros estabelecidos no projeto político-pedagógico.

Destacamos um avanço em relação à organização anterior da licenciatura, em que os alunos estudavam três anos disciplinas da área de conhecimentos científicos culturais e, somente no último ano, viriam a discutir conteúdos pedagógicos e ter contato com a realidade da sala de aula. A resolução corrigiu esse problema, porém, o curso se tornou mais pragmático, com 1000 horas de prática cuja parcela de 400 horas de PCC para reflexão sobre as práticas serviu para aumentar a carga horária em disciplinas já existentes, conservando o mesmo número de professores, intensificar a dicotomia teoria e prática e proporcionar a implantação de cursos de licenciatura com equipes de professores menores, favorecendo os interesses da iniciativa

privada e gerando o aparecimento de licenciatura plena, em até três anos, uma vez que as 400 horas de PCC, as 400 de estágio e as 200 de AACC foram aplicadas nos cursos como trabalho pedagógico em que os alunos prescindiam da presença de professores. Assim, abre-se precedente para a curricularização de conhecimentos tácitos (AACC) e autogeração da aprendizagem pelos alunos.

A resolução CNE/CP nº 2, de 2015, definia diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, a segunda graduação e a formação complementar de outros profissionais, habilitando-os para a docência. Expandiu-se o alcance das diretrizes e buscou-se uma formação que integrasse melhor as modalidades citadas, tanto para professores licenciados, na perspectiva horizontal, quanto para não licenciados, na vertical, da carreira, incluindo a formação continuada. Para a segunda licenciatura e a formação de graduados não licenciados, previa-se o aproveitamento de conhecimentos tácitos - experiências formativas anteriores - como parte da formação inicial.

Na letra da lei, há destaque na centralidade do professor, sua intencionalidade, sua liberdade de cátedra, que constitui, também, o conteúdo do artigo 2º. Na introdução ao documento apresentam-se como princípios, “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015) e a concepção de docência mais próxima do conceito de ensino, como ação intencional, metódica, envolvendo conhecimentos específicos e pedagógicos, valores, e a liberdade de o professor apresentar diferentes visões de mundo. Destacamos a consideração em que “a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro” (BRASIL, 2015) que é incontestável, se tomada fora do contexto, mas que não deixa de refletir uma visão redentorista da escola e do professor, uma vez que a educação para os direitos humanos não se esgota na escola, mas perpassa a humanização do poder legislativo, judiciário e executivo, as instituições de repressão, as asilares, o setor da saúde e da previdência social, do trabalho, ultrapassando o poder da escola, embora não a prescinda. O texto reafirma a especificidade da escola, ao distinguir entre a educação como processo geral e a contextualizada nas instituições educativas.

A legislação de formação de professores procurou garantir que estes estivessem preparados para realizar a inclusão de minorias étnicas e raciais, portadores de deficiências,

populações do campo, respeito às diversidades de gênero, religião, geração, para além de agentes culturais, tendo como horizonte a educação emancipadora e interdisciplinar. O texto abstrai que o professor deverá cumprir essas funções a partir da relação desses conteúdos com os específicos de cada disciplina, dando margem à interpretação de que a inclusão e os direitos humanos e de cidadania são conteúdos hierarquicamente superiores aos referentes à formação científica.

O texto estabelece, ainda, em seu artigo 8º o perfil de professor desejado, que se refere às capacidades e habilidades para atuar com ética, dominar conteúdos e linguagens – requisitos básicos ao ensino; e demonstrar consciência sobre a diversidade. Essas habilidades serão aplicadas para atividades majoritariamente extraclasse, como a promoção da cooperação entre escola, família e comunidade; a identificação de problemas sociais e educacionais, com vistas à inclusão; a participação e atuação na gestão; a pesquisa – entendida enquanto diagnóstico sobre a escola e o sistema educacional; a apropriação da legislação educacional. As atribuições, em conjunto se desenham como referentes ao trabalho de promoção da aprendizagem, da integração com a comunidade e da inclusão, mais uma vez suprimida a palavra ensino.

Para o desenvolvimento desse perfil, a carga horária mínima total aumentou para 3.200 horas mínimas, em quatro anos, no mínimo. A parte prática permanece a mesma, mas a carga dedicada aos estudos teóricos nos núcleos de formação geral específica, interdisciplinar e conhecimentos pedagógicos, bem como o de aprofundamento aumentou para 2200 h, ocupando 68,7% do currículo, enquanto as práticas seguem ocupando 31,3%, para formação inicial, em primeira licenciatura. Para os que cursam a segunda licenciatura, a carga mínima variava de 800 a 1200, horas, sendo 300 em estágio, abatendo-se 100 daqueles que se encontrassem em efetivo exercício. E, para os portadores de diploma superior pretendentes à complementação pedagógica, a carga horária mínima era de 1.000 a 1.400 horas, sendo 300 de estágio. O aproveitamento de conhecimentos de outras graduações e da experiência no magistério, por um lado, são um reconhecimento do percurso realizado, por outro, oferecem um risco de formação aligeirada para uma gama tão vasta de atribuições e responsabilidades ao professor.

A resolução vigente, a nº 2/2019 constituiu-se numa adequação da resolução anterior à formação de professores para atuação na conjuntura da Base Nacional Comum Curricular, ganhando a denominação de BNC formação. O texto agrupa as competências gerais docentes em três dimensões: conhecimento, prática e, engajamento. Na primeira dimensão, não

basta ter conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos e do sistema educacional, mas é preciso conhecer os alunos e sua vida. Quanto às competências da prática profissional, o professor deve saber planejar, gerir, avaliar e conduzir as práticas pedagógicas. O ensino aparece como objeto de planejamento do professor e de avaliação. Enfim, o engajamento diz respeito ao compromisso com o autodesenvolvimento, a garantia da aprendizagem, a participação no projeto pedagógico e a relação com as famílias e a comunidade, pois ele se torna responsável pelo bom ambiente escolar. O aproveitamento de conhecimentos tácitos permanece como fundamento da formação, bem como a formação inicial a distância, prevista também na Resolução nº 2/2015. No capítulo da organização curricular, aparece a expressão “direito de aprender”, que pode ser interpretada como o mínimo a que os alunos têm direito, e não ao desenvolvimento máximo de suas potencialidades pois, o que deve ser definido como direito constitui-se em garantia contra sua supressão. Assim, a garantia de direitos se refere às condições mínimas de aprendizagem, na compreensão tácita da impossibilidade de garantia da formação integral. Isso se desdobra em fundamentos da formação inicial em que o Estado se compromete com conhecimentos mínimos, como leitura e interpretação de textos, apenas as metodologias ativas, excluindo-se outras, restrição à formação alinhada com a BNCC, para adaptação dos professores à essa política, o que é contraditório com a formação autônoma. Há um compromisso com a formação para operar com linguagens digitais, ferramentas que passam a ser relevantes no atual contexto.

Na perspectiva de uma formação ora centrada na prática e não mais na articulação dela com a teoria, aparece a figura do licenciando protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Permanecem as 3200 horas totais de formação, ora divididas em três grupos: G1, formado por 800 h de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos comuns; G2, por 1600 h para conhecimentos científico-culturais específicos do componente curricular; G3, com 800 horas, sendo 400 de estágio e 400 de PCC cujo objeto são conteúdos de G1 e G2, de modo que regulamenta a distribuição da carga de PCCs nos componentes curriculares do G1 e G2. Permanecem os 35% de práticas; os conteúdos científico-culturais diminuem para 50% e se introduz 25% de conhecimentos comuns, da base, que formam o professor para o engajamento, a prática e o conhecimento relativo à profissão, ou seja, o aprendizado do comprometimento. As AACC são extintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos científico-culturais, associados à áreas mais específicas do conhecimento e à disciplinaridade, que seriam objeto de efetivo ensino foram secundarizados enquanto tarefa

do professor, que deverá cumprir novas tarefas, como cuidado, assistência, gerencia da sala de aula, articulação escola e comunidade, engajamento profissional, o comprometimento com as imposições estatais, de aplicação das metodologias ativas, avaliações centradas no resultado, ranqueamento das competências de aprendizagem, segundo uma padronização que trata o alunado de forma cada vez mais homogênea. O professor é preparado para executar uma política centrada, antes, na distribuição formal de direitos de aprendizagem, do que na real formação humana.

Em nome do combate ao chamado conteudismo, em defesa das metodologias ativas, que defendem a autonomia total do aluno e culminam no seu protagonismo, e na escola como instância de elaboração do projeto de vida, tem-se secundarizado a formação teórica articulada à prática tanto na formação básica das crianças e adolescentes, quanto na formação inicial e continuada de professores, que caracterizamos como pragmatismo e utilitarismo, conformando um tipo de formação inicial para a docência aligeirada, flexível, quanto ao currículo, facilitando a transformação de outros graduados em docentes. Isso interessa diretamente aos conglomerados educacionais que financeirizaram o setor da educação e têm interesses em promover formação de profissionais de nível superior em massa, flexíveis, plásticos, porém de formação científico-cultural empobrecida, dentro do campo científico de cada disciplina e suas especificidades.

Entendemos que instruir é uma das tarefas do complexo do ensino, porém não se pode reduzir o processo de ensino à mera instrução, tampouco, não se pode educar sem instruir, sob pena de degenerescência da função social precípua da escola:

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista [Escola Nova], cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 1991, P. 131, grifo nosso).

Há algumas décadas, o presidente Fernando Henrique Cardoso proferiu a afirmação em epígrafe, insinuando que o professor seria um profissional de “segunda classe”, em relação ao pesquisador. Embora lamentável essa assertiva pejorativa, que estabelecia uma hierarquia entre quem recebe formação para pesquisa e para o ensino, hoje apresenta-se nas diretrizes como o

cumprimento de uma profecia, perante o esvaziamento dos conteúdos da formação inicial para a docência.

Constatamos isso ao revisitarmos a afirmação, refletindo sobre diretrizes de formação de professores que impõem as metodologias ativas, aderem à centralidade da prática e à satanização dos conteúdos teóricos científicos específicos de cada disciplina, no protagonismo de que ainda não tem a formação mínima necessária para fazer escolhas, aproveitam conhecimentos tácitos para aligeirar a formação e proclamam o engajamento e o comprometimento com a atuação profissional pragmática e utilitarista. Entretanto, há que se retomar a reflexão de que o professor não é, de fato, um pesquisador, um investigador, mas um elaborador de conhecimentos científicos de forma que propiciem o desenvolvimento humano no contexto escolar, que só pode se dar tendo os conteúdos científico-culturais produzidos, sob os rigores do método, nos centros de irradiação da cultura, da ciência e da tecnologia, como substrato e o professor como mediador entre os alunos e o conhecimento. Isso não pode ser tomado como trabalho inferior ao da pesquisa, pelo contrário, com o mesmo estatuto, mas de natureza diferente. Não, definitivamente, os professores não podem ser formados para serem “profissionais de segunda classe”, em relação a nenhuma outra profissão, mas, sim, reconhecidos em sua função social de produção de seres humanos humanizados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 4024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm Acesso: 11 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 5692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 11 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 11 jul. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados Acesso: 11 jul. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13207:resolucao-cp-2002&catid=323:orgaos-vinculados Acesso: 11 jul. 2022.

BRASIL. [Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015](#) - Define as 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. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028 Acesso: 11 jul. 2022.

BRASIL. [Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019](#) - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D> Acesso: 11 jul. 2022.

COSTA, A. C. **As relações entre Estado e Escola no neoliberalismo**. Curitiba: Appris, 2013.

DELLORS, J. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14; n 40; jan. abr./2009. p. 143 – 155.

APLICANDO OFICINA DE TINTA COM SOLO PARA OS DISCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E GEOGRAFIA NO CAMPUS MATA NORTE- UPE.

Áurea Lucina Monteiro¹, Greiele Joelen Ribeiro de Luna Cavalcante²

RESUMO

O trabalho descreve o processo pedagógico da produção de conhecimento prático sobre solos a partir da experiência vivenciada por discentes do curso de licenciatura em ciências biológicas e geografia na oficina com tintas e colagem com solos. A oficina foi realizada no Iº Congresso de Educação da Universidade de Pernambuco. A atividade permitiu aos discentes trabalhar conteúdos em solos de forma motivadora na construção do conhecimento sendo uma atividade lúdica e participativa permitindo ampliar as discussões sobre a temática. No primeiro momento foi trabalhados conteúdos com solos desde a sua origem, importância e degradação numa perspectiva crítica. A seguir foi trabalhada a preparação das tintas, finalizando a oficina com a exposição e discussão das produções dos discentes com as pinturas e colagem com solos sobre superfície de papel. A experimentação da oficina permitiu aos discentes uma alternativa viável para uma atividade pedagógica prazerosa para o educador e educando.

Palavras-chave: oficina, tintas, solos, discentes

INTRODUÇÃO

Um dos componentes fundamentais do ecossistema terrestre é o solo, pois, além de ser o principal substrato utilizado pelas plantas para o seu crescimento e disseminação, fornecendo água, ar e nutrientes, exerce, também, multiplicidade de funções como regulação da distribuição, escoamento e infiltração da água da chuva e de irrigação, armazenamento e ciclagem de nutrientes para as plantas e outros elementos, ação filtrante e protetora da qualidade da água e do ar (BRASIL, 2006).

A temática "pedologia" presente nos materiais didáticos, geralmente não estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de estarem desatualizados e fora do contexto da realidade brasileira (BRASIL, 1997). O entendimento dos conceitos sobre solos deve ser trabalhado de uma forma a aprender, a saber, olhar o ambiente, sentir, viver e interagir, baseado nos princípios de participação, pensamento crítico-reflexivo, sustentabilidade,

ecologia de saberes, responsabilidade, continuidade, igualdade, conscientização, coletividade, emancipação e transformação social (GONZALEZ, 2007).

Segundo Compiani (2005), o conhecimento do sistema terra fornecido pelas geociências não contribui apenas para a apropriação material do planeta, possibilitando a sobrevivência da humanidade, mas também discute e fundamenta valores estéticos, éticos, morais e ideológicos e analisa as consequências sociais e ambientais da alteração da terra, permitindo com isso o desenvolvimento de atitudes que contribuam com a valorização dos benefícios ambientais, assim como tomar consciência das limitações e danos derivados das aplicações desse conhecimento.

. Dentro deste contexto, foi realizada a oficina de solos com os discentes do curso de licenciatura em ciências biológicas e licenciatura em geografia durante 1º congresso de Educação da Universidade de Pernambuco No *campus* Mata Norte cidade de Nazaré da Mata - PE., com o objetivo de dinamizar o ensino de solos, utilizando práticas motivadoras de aprendizado, através da pintura com tinta de solo e a colagem de solo sobre superfícies. Essas duas atividades objetivaram a abordagem de vários temas relacionados aos solos como diversidade dos solos, origem dos solos, texturas, cores, poluição, impactos ambientais, de modo a promover a construção de um aprendizado consciente da sua importância para o ambiente e a sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolver a oficina de solos foi a mesma fornecida pela apostila da Embrapa (CAPECHE, 2010), “Educação ambiental tendo o solo como material didático: pintura com tinta de solo e colagem de solo sobre superfícies”. No primeiro momento da oficina foram trabalhados conteúdos referentes à origem, propriedades, utilização, dos solos, onde os discentes puderam ter contato direto com as variedades de solos investigando suas propriedades e características físicas. No segundo momento compreende a fabricação das tintas, onde foram utilizadas as amostras de solos que coletadas em terrenos argilosos nas proximidades do campus Mata Norte na cidade de Nazaré da Mata. Foram coletados 1 Kg de solo de tonalidades diversas que foram acondicionados em saco plástico. No laboratório de geociências o solo foi secado, peneirado e armazenado. O processo de preparo da tinta envolve uma mistura de 2 partes de solo peneirado, com 2 partes de água e 1 parte de cola branca escolar,

mexendo bem com uma colher de sopa descartável. A variedade de cores nas tintas está relacionada com as cores dos solos.

Os discentes trabalharam também com colagem de solo, utilizando o material com diferentes granulometrias compostas por areia, cascalho, argila, seixos, criando paisagens para refletir sobre os impactos ambientais na superfície terrestre. Ao desenvolver atividade de transformar o solo em tintas como também em material de colagem os discentes tiveram oportunidades de contextualizar a importância do solo para o ambiente e para a sociedade de forma lúdica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina de pintura e colagem com solos permitiu trabalhar os conteúdos com discentes do curso de licenciatura em ciências biológicas e licenciatura em geografia proporcionando uma visão integrada do solo. Desta forma, na oficina foram desenvolvidas atividades práticas e de experimentação, que se mostraram ferramentas de ensino muito úteis para a compreensão clara do conhecimento sobre solos. Os conteúdos como origem, tipos de solos, importância, degradação, e influências das ações antrópicas foram trabalhados de forma a refletir sobre a preservação do meio ambiente. Nos relatos de todos os participantes foi enfatizado que a oficina foi um instrumento facilitador do conhecimento em relação ao conteúdo. Os desenhos construídos pelos participantes da oficina eram compartilhados com todos os participantes, identificando quais os conteúdos referentes ao solo poderiam ser explorados na sua pintura. Figura 1.

Na colagem de solos sobre gravuras impressas os participantes comentaram ser um recurso bem interessante, pois o professor pode produzir os desenhos programando o que vai ser trabalhar na sua aula motivando o aluno a participar ativamente colando os grãos do solo enquanto vai trabalhando a temática em sala de aula, promovendo a motivação, questionamentos e reflexão sobre a temática. Freitas et al., (2018), ao trabalharem com oficinas pedagógicas de solos em escola no município de Itapetim-PE, descreveram que os alunos participaram ativamente de todo processo de fabricação das tintas com muita disposição e dedicação pelos temas abordados sobre solos. Silva et al., (2017, p.22), afirmaram que os recursos didáticos utilizados nas aulas devem servir como agentes de motivação para os educandos promovendo a compreensão dos conteúdos. Segundo Goulart et al., (2016),

afirmaram que oficinas com solos é um método de ensino é eficiente uma vez que trabalha não apenas o entendimento do conteúdo sobre solos, mas também possibilita desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre a construção do conhecimento.

As oficinas didáticas vêm se utilizando da geotinta, no âmbito extensionista, com discentes da escola de educação básica e, trabalhos como: em zona rural (SILVA, 2017); alunos sob regime de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (NASCIMENTO, 2017); alunos de escolas em diversas séries de nível fundamental, em áreas urbanas (FREITAS et al., 2018, SANTOS & CATUZZO, 2020); alunos de ensino médio, em áreas urbanas (SANTOS & CATUZZO, 2020); escolas agrotécnicas (VITAL et al., 2012) e agricultores (VITAL et al., 2018). Observou-se poucos trabalhos desenvolvidos, com discentes de ensino superior, na área com propostas pedagógicas trabalhando dentro do contexto para a formação de professores com um diferencial na área de Geociências.

Figura 1. Apresentação de Pintura em Oficina



Fonte: Áurea Monteiro e Greiele Cavalcante, 2019.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados positivos da oficina de solos sobre estas perspectivas estaremos estabelecendo metas de continuidade das oficinas em encontros acadêmicos científicos, desta forma, contribuindo com a formação do educador em atividades como também com os graduandos em licenciatura para que eles possam abordar o conhecimento de maneira investigativa, o que favorece tornar os alunos protagonistas da formação do seu

conhecimento, bem como na busca de uma postura pelo professor, que envolve também um repensar sua prática na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136 p.

COMPIANI, M. **Geologia/Geociências no Ensino Fundamental e a Formação de Professores**, SP. Revista do Instituto de Geociências – USP, Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, p. 13-30, setembro 2005, doi:10.11606/issn.2316-9087.v3i0p13-30.

CAPECHE, Claudio Lucas. **Educação ambiental tendo o solo como material didático: pintura com tinta de solo e colagem de solo sobre superfícies** / Cláudio Lucas Capeche. — Dados eletrônicos. — Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2010.

FREITAS, A. L., VITAL, A. F. M., NASCIMENTO, B. M. S., LUSTOSA, M. A. F. S., SOUZA, M. P. de, & RAMOS, G. G. (2018). **Percepções sobre a importância do solo: Estudo de caso em uma escola de Itapetim, PE**. Agropecuária Científica no Semiárido. 14(1), 42- 49. doi: 10.30969/acsa.v14i1.932.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOULART, A. V.; SILVA, C. C. F.; WABER, M. A. **Importância das aulas práticas no ensino de solos**. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8, 2016, Uruguaiana – RS. Anais do 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Uruguaiana RS: Unipampa, 2016, p. 1-2. Disponível em: <http://publicase.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/19281>. Acesso em: 22 set. 2021.

NASCIMENTO, I. S. do. **A geotinta como tecnologia social para estudantes da EJA: estudo de caso em Amparo – PB. Monografia (Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano)**. Incubadora Universitária de Empreendimentos Econômicos Solidários. Sumé: UFCG. 2017.

SANTOS, J. D. dos.; CATUZZO, H. **O chão que você pisa : práticas itinerantes para o ensino de solos**. Terra Didática, Campinas, SP, v. 16, p. e 020004, 2020. .

VITAL, A. F. M., CAVALCANTE, F. L. BARBOSA, I. S., OLIVEIRA, D. S., FEITOSA, J. F. F., & SANTOS, R. V. (2018). **Tons da terra e o uso da geotinta para popularizar a Ciência do Solo**. In: Francisco, P. R. M., Santos, R. F., Vital, A. F. M. & Santos, R. V. (Orgs.). (2018). Solos: estudo e aplicações. Campina Grande, PB: EPGRAF. (cap. 11, 105-116).

VITAL, A., FURTADO, A., SILVA, T., FREITAS, V., COSTA, T., & FARIAS, E. (2012). **Educação em solos na Escola Agrotécnica de Sumé: pintura com terra**. **Cadernos de Agroecologia**, 6(2), 1-5. URL: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/10773>. Acesso em: 22 set. 2021.

O PIBID DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA UFERSA EM MOMENTO PANDÊMICO

Aurinéia Cândida dos Santos¹, Andréa Karla Ferreira Nunes², Akynara Aglaé
Rodrigues S. da Silva Burlamaqui³, Andressa Carauá da Costa⁴, Matheus Andrey
Castro Oliveira⁵

RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar as principais atividades vivenciadas por graduandos do Curso de Licenciatura em Computação e Informática (LCI) da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) durante o ano de 2021, quando estes participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do Subprojeto: Sequências didáticas colaborativas de objetos de aprendizagens virtuais ou reais tiveram suas atividades desenvolvidas em momento pandêmico junto aos discentes e docentes pertencentes a uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte. Nessa tessitura, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), programas e aplicativos, sobretudo o Google Meet, para proporcionar experiências formativas aos futuros docentes. Para realização desse estudo utilizou-se a metodologia descritiva, estudo de caso e uma abordagem qualitativa. Concluiu-se que o PIBID contribuiu para formação inicial docente.

Palavras-chave: Experiência, Formação inicial docente, Escola.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado, em 2007 com o propósito de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública”, contudo, suas atividades só foram iniciadas no ano de 2009.

¹ Universidade Tiradentes (UNIT)

² Universidade Tiradentes (UNIT)

³ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

⁴ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

⁵ Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Na esteira da construção da sua base regimental elenca-se um rol com diversos dispositivos legais e suas alterações posteriores, sendo basilares para construção do programa as Lei nº 9.394/1996¹; a Lei nº 12.796/2013² e o Decreto nº 7.219/2010³ (BRASIL, 2007).

Ademais, o PIBID é um programa imputado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior (CAPES) e possui vários objetivos no âmbito da formação inicial docente. Neste contexto, pode-se destacar: o incentivo a formação de professores por intermédio da antecipação do vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da educação básica.

De acordo com Farias et al. (2011, p. 68), o processo de formação docente deve envolver o sujeito de “modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança”. Portanto, para concretizar alguns dos seus objetivos o PIBID incentiva as primeiras iniciativas docentes, visto que, articula Educação Superior a Educação Básica intermediando os licenciandos com as “escolas campo” para que assim possam vivenciar as experiências de formação inicial docente, através da prática dos Subprojetos articulados ao âmbito escolar.

Outro propósito estimulado pelas ações do PIBID diz respeito a incentivar a formação de professores do ensino básico para melhorar a oferta destes profissionais no mercado de trabalho. Destaca-se, portanto, que o PIBID não é apenas um programa de incentivo para articular a educação superior por meio das licenciaturas, apresentando aos alunos, o futuro da sua docência no âmbito escolar do ensino básico, vivenciando as práticas pedagógicas. Visto que, além das práticas escolares o programa também busca incentivar carreiras nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica.

No que diz respeito a execução do programa PIBID pelos alunos do curso de LCI da UFERSA que participaram durante o ano de 2021 do subprojeto, Sequências didáticas colaborativas de objetos de aprendizagens virtuais ou reais, verificou-se que desenvolveram atividades de apoio pedagógico na Escola Municipal Professora Maria Odila no período de um ano e oito meses, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, competiu a estes

¹ Lei nº 9.394/1996: Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11 de agosto de 2022.

² Lei nº 12.796/2013: Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 11 de agosto de 2022.

³ Decreto nº 7.219, de 24/06/10: Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 11 de agosto de 2022.

estudantes participes do programa os quais denominamos de pibidianos, demonstrar por meio de relatório a importância do PIBID, para o início das suas formações docentes.

Devido ao contexto pandêmico verificou-se que as atividades desenvolvidas pelos pibidianos foram feitas de forma remota. Apesar disto, observou-se a realização de excelente desempenho, principalmente diante das percepções dos bolsistas pibidianos. Pois, percebeu-se que o trabalho foi além da sala de aula, abrangendo todo o conjunto escolar como direção e coordenação, bem como toda escola em seus espaços educacionais.

OBJETIVOS

O trabalho objetiva relatar algumas ações que foram realizadas pelos bolsistas, com principal intuito de destacar a formação inicial do futuro professor, aumentar a qualidade da educação básica além de promover uma boa educação desenvolvendo atividades de apoio.

Todas as atividades acadêmicas vivenciadas no PIBID demonstraram que o processo de ensinar e aprender para construir conhecimento são extremamente complexas e vão muito além de uma transmissão de conhecimento envolvendo uma construção de ensino e aprendizagem, juntamente com teoria e prática. Corroborar-se a este entendimento os pensamentos de Tardif (2012), ao sinalizar como atributo da atividade docente, aquela atribuída “não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2012, p. 50).

Ademais, depreende-se por parte dos pibidianos que o objetivo principal de compreender a prática docente na Educação Básica tornando-a uma atividade humana com intencionalidade política em diferentes espaços sociais, é possível sim. Tais quais, na sala de aula de uma instituição de ensino formal, mas ainda em espaços não formais presenciais e no ciberespaço.

Por fim, também foi possível conhecer e problematizar o planejamento e execução de processos curriculares e pedagógicos com as tecnologias digitais, linguagens, diversidade e interdisciplinaridade referendadas às culturas locais do contexto microrregional potiguar da Educação Básica; e contribuir com o fomento de práticas educativas que articulem a reflexão sobre a práxis docente em uma perspectiva crítica e reflexiva com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

METODOLOGIA

As atividades iniciaram-se com as apresentações: do Subprojeto de LCI; da coordenadora de área; do supervisor/a; dos bolsistas e das escolas-campo. Neste momento de apresentações, surgiu a oportunidade de se conhecer os objetivos do programa e socializar com os pibidianos. Tais atividades ocorreram via Google Meet, mediadas pela Coordenadora de Área da turma de LCI. Outrossim, realizaram-se leituras de textos instrucionais do programa e de conhecimentos didáticos-pedagógicos, que posteriormente seriam utilizados como apoio instrucional para a realização das atividades do programa.

Após o início das atividades, os encontros ficaram determinados para ocorrer quinzenalmente. O intuito deste encontro quinzenal seria para discutir as tarefas realizadas no referido intervalo de tempo.

Me diante diversos textos inovadores que nos possibilita ver e conhecer um mundo novo de conhecimento. Participamos de uma série de momentos formativos, intitulado de “Café com o PIBID”, organizado pela Coordenação Institucional do PIBID UFERSA, via Google Meet, objetivando dialogar sobre a Iniciação à Docência, Universidade, escola e práticas pedagógicas.

Os atributos elencados ao projeto possibilitaram aos licenciandos participar de oficinas, palestras, textos reflexivos, reuniões pedagógicas, jornada pedagógica, planejamentos quinzenalmente com professores. Além disso, os pibidianos aprenderam muito com a participação de aulas remotas, realizadas pelos professores e alunos da “Escola Campo”. Tais ensinamentos podem ser atribuídos para construção de “uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2001, p. 20)

Conclui-se que o PIBID é mais que um projeto, pois possibilita conhecer a escola e todo setor pedagógico. Além do mais, verificou-se por parte dos pibidianos que as reuniões realizadas pelas Coordenadora e Supervisora agregaram bastante conhecimento, pois, sempre foram ricas em informações e formação contínua, tendo em vista, a teoria e a prática, que possibilita desenvolver ótimos trabalhos em parceria com a Escola Municipal Professora Maria Odila, instituição de ensino na qual fomos bem acolhidos e recepcionados por toda equipe diretiva.

RESULTADOS

A participação no programa do PIBID proporcionou aos licenciandos riquíssimas vivências na construção da licenciatura em Computação. Vale ressaltar, destacado conteúdo

teórico e prático postos em contato com os pibidianos em diversos momentos da sala de aula, mesmo que de forma virtual.

Destaca-se também desta conjuntura, que apesar de se estar no modelo remoto verificou-se uma contribuição significativa para se pensar as práticas docentes e a forma como são desempenhadas; principalmente como as interações entre docente-discente se desenvolvem.

Outrossim, também se verificou desta conjuntura pandêmica, um grande desafio de providenciar um ambiente de aula que pudesse facilitar a interação entre o professor e o aluno, através de aulas remotas. Destarte, verificou-se a importância que recursos tecnológicos têm para sala de aula hodierna, principalmente ao considerar o modelo de aula remota ocasionado por conta do Covid-19 que causou distanciamento social.

No que diz respeito ao êxito dos encontros virtuais, salientam-se fatos de grande importância, como a realização de Planejamento e de oficinas pedagógicas virtuais, as quais foram desenvolvidas pela nossa Coordenadora e Supervisora. Estas atividades que foram desenvolvidas no referido projeto visaram à formação dos professores, supervisores e outros educadores em metodologias ativas/participativas, através do uso de ambientes colaborativos, para promover a aprendizagem usufruindo das tecnologias.

Por fim, o PIBID proporcionou aos educandos vivenciar, mesmo que de forma remota, uma prática que vai ajudá-los profissionalmente em seu futuro docente. Destaca-se também diante da experiência vivenciada pelos pibidianos, que a relação entre ensino remoto e o PIBID permitiu que fosse possível aprimorar os conhecimentos teóricos com os saberes práticos vivenciados remotamente em sala de aula.

Além disso, também foi possível ver teoria e prática como forma de aprendizado, pois, neste processo dinâmico de ensino e aprendizagem trabalhadas dentro de situações reais do cotidiano, possibilitou aos licenciandos conhecer a realidade dos alunos e ver a interação que existe entre discente e docente, mesmo que através de aulas remotas.

CONCLUSÕES

O PIBID é uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos tendo uma base no processo de formação inicial docente, pois mostra ao graduando de Licenciatura e Informática a vivência no âmbito escolar, mesmo que remotamente.

Além disso, o PIBID oportunizou aos pibidianos vivenciar momentos ricos em conhecimentos e trabalhar a importância das ações coletivas. A coordenadora de área proporcionou diversos momentos ricos, com a explanação de textos relevantes. Tais estudos

abundaram as mentes dos licenciandos, principalmente por conta do seu método construtivo, de passar várias reflexões e ensinamentos. Outrossim, não menos importante para o nosso desenvolvimento, a supervisora, do subprojeto, forneceu todo suporte possível para realização adequada dos trabalhos propostos; destaca-se ainda dos agentes elencados, a realização de um excelente trabalho na Escola Municipal Professora Maria Odila com os alunos do 3º ano de Ensino Fundamental.

Por fim, conclui-se que o PIBID tem grande relevância tendo que vista que proporciona aos discentes conhecer um pouco do seu futuro de trabalho docente, oferecendo condições pedagógicas e materiais ricos em conhecimentos que direciona de forma significativa para as experiências do cotidiano escolar; além disto, ele contribui imensamente na formação inicial do docente e do seu caráter inovador por oportunizar experiências afetivas, inclusive no mundo virtual.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação universidade - escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** 2016. 104 f. (Dissertação em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Paraná, 2016.

Brasil. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Edital MEC/CAPES/FNDE. 12 dez. 2007. 8p.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

IMBÉRNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. Coleção questões da nossa época. v. 14

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UM BREVE EXCURSO SOBRE A CATEGORIA TRABALHO E SUA CENTRALIDADE NA SOCIABILIDADE CONTEMPORÂNEA

Ayrla Morganna Rodrigues Barros¹, Ferdinando Sampaio Rios²

RESUMO

O que difere o homem dos animais? Segundo Marx, a diferença fundamental é que o homem produz sua existência através do trabalho. A categoria trabalho então é compreendida não como uma ação instintiva, mas planejada, orientada. Logo, o homem constrói-se homem e nesse processo precisa aprender a ser. Assim, há uma relação intrínseca entre trabalho e educação. Neste artigo, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, objetivamos realizar um breve excuro sobre a categoria trabalho e sua centralidade na sociabilidade contemporânea. Como referencial metodológico, utilizamos o materialismo histórico dialético. A importância de socializar a compreensão do trabalho como princípio educativo advém da necessidade de evidenciar que suprimindo o trabalho não existe humanidade.

Palavras-chave: trabalho, princípio educativo, educação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, objetivamos realizar um breve excuro sobre a categoria trabalho e sua centralidade na sociabilidade contemporânea, enfocando ainda o trabalho como princípio educativo como proposta de educação que atenda os interesses da classe trabalhadora, à luz do pensamento de Antunes, Lessa e Saviani. Esses autores embasam seus escritos em clássicos como Marx e Lukács. A questão que perpassa essa temática é compreender a categoria trabalho não como uma ação instintiva, mas planejada, orientada. À medida que o homem transforma a natureza através do trabalho, também se modifica simultaneamente. Logo, o homem constrói-se homem e nesse processo precisa aprender a ser. O homem se constrói nesse processo e gera cultura. Desta forma, observamos que trabalho e educação são indissociáveis na formação humana. Como bem explicitou Saviani, trabalho e educação explicitados no sentido ontológico-histórico “porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico.”.

¹ Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

² Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

É mister ressaltar que não temos a pretensão de realizar uma análise profunda, mas realizar um breve excuro sobre o tema. Para desenvolver as nossas considerações, recorreremos principalmente às obras Mundo dos Homens de Sérgio Lessa (2016) e o artigo Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos de Demerval Saviani (2007). Pretendendo alcançar o nosso objetivo, fizemos uma análise das obras supracitadas e perseguimos como método o materialismo histórico dialético, próprio dos autores estudados.

Partindo da identidade entre trabalho e educação, observamos que no decurso da história ocorre, segundo Saviani, uma cisão na identidade trabalho e educação após a divisão dos homens em classes. Assim, a importância de socializar a compreensão do trabalho como princípio educativo advém da necessidade de evidenciar que suprimindo o trabalho não existe humanidade.

Como referencial metodológico, utilizamos o materialismo histórico dialético que busca envolver-se com o conhecimento do real, não um conhecimento neutro, mas utilizando a perspectiva ontológica e crítica, compreender a interligação histórica que constituem o ser social. O conhecimento da realidade não pode ignorar que o homem é um ser histórico e iniciar da categoria trabalho como protoforma do ser social nos assistirá na compreensão dos complexos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na concepção lukácsiana, trabalho é definido como “atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social”. Mas o que Lukács quis dizer com essa afirmação? O filósofo húngaro quis explicitar que é através do trabalho que o homem torna-se homem, logo, infere-se que a tese marxiano-lukácsiana concebe o homem como um ser histórico. Histórico porque sua essência não é dada a priori, mas se consubstancia de maneira dinâmica, no devir.

Apesar de a ontologia lukácsiana ser uma ontologia do ser social e não se debruçar nas outras esferas ontológicas, isto é, não realizar uma ontologia geral, é indispensável frisar que as esferas inorgânicas e orgânicas são indissociáveis da ontologia do ser social. O homem enquanto ser social transforma a natureza e se autoforma no processo, mas o homem enquanto ser não possui existência exterior a natureza. O intercâmbio homem e natureza é condição sine qua non para a existência.

O salto ontológico para a passagem da esfera da vida para o mundo dos homens é justamente o trabalho, por isso, o filósofo húngaro se remete ao trabalho como protoforma da práxis social.

Ao ler a acepção de trabalho elaborada por Lukács pode-se antever que alguns animais como a aranha e a abelha, trabalham. Qual a diferença entre a atividade realizada por esses animais e a atividade humana denominada trabalho? No volume I de O Capital, Marx (2014, p. 327) descreve essa diferenciação ao comparar a estrutura da colméia ao trabalho do arquiteto, enfatizando que apesar da “perfeição” da colmeia há um salto ontológico na produção do homem, pois este antes de realizar a transformação da natureza realiza uma prévia ideação do resultado. Antes de realizar a ação, o homem planeja na sua consciência, ele realiza uma abstração.

Desta forma, é possível antever o resultado da ação antes dela ser formalizada na prática. Mas, para a prévia ideação se efetuar de fato, é imprescindível a concretização da ideia. Quando o planejamento da ideia é concretizado ocorre o que Lukács denomina de objetivação. Pela objetivação há uma separação da prévia ideação operada na consciência e o objeto. A objetivação do objeto materializado nos evidencia que existe uma separação ontológica entre sujeito e objeto. O objeto, ao se materializar, não depende do sujeito.

A partir dos conceitos de objetivação e exteriorização, Lukács expõe no seu pensamento uma separação ontológica entre sujeito e objeto, não sendo mais possível uma relação de identidade entre eles. Desta forma, ocorre uma ruptura no legado hegeliano inaugurando o que Lukács postulou como uma terceira alternativa na história da filosofia.

Para que não haja uma interpretação equivocada do conceito de trabalho, é imprescindível realizar a distinção entre trabalho e trabalho abstrato. O trabalho, no sentido ontológico, relaciona-se com valor de uso, pois através dele o homem assegura sua existência física e a da sociedade. Trabalho abstrato relaciona-se com valor de troca, reduzindo a sua força motriz a uma mercadoria. Salienta-se que o valor de troca só existe em função do valor de uso, pois esse tem primazia ontológica. Na sociedade capitalista, o trabalho, como valor de troca, se expressa como elemento nuclear dessa forma de sociabilidade.

Percebe-se que a sociabilidade humana é construída pelo próprio homem na medida em que o homem processa suas ações. O mundo social é uma construção humana, pois mediante o trabalho o homem produz e reproduz sua história. Destarte, percebe-se que não se pode separar

homem, sociedade e natureza, pois esses são a base material da sociabilidade. Conceber o homem como ser histórico-social é reconhecer que o homem é senhor da sua história.

Afinal, qual a relação entre trabalho e educação? Na concepção adotada por Lukács o trabalho é a categoria que funda o homem, a protoforma do ser social, mas como ressalta Lessa (2016, p.29) a existência social é muito mais que trabalho. O homem realiza um intercâmbio com a natureza através do trabalho e relaciona-se também com outros homens. Por isso, surgem outras necessidades dessas relações. De acordo com Santos (2017, p. 43) a educação é um fenômeno social inerente aos homens.

Para que o ser humano desenvolva todas as suas potencialidades é indispensável outros complexos sociais que terão uma dependência ontológica e uma autonomia relativa ao trabalho. Saviani (2017, p.154) advoga que o homem é um ser inacabado, “isso significa que ele não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem.” O autor conclui então que: ‘[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.’

Segundo Santos, no comunismo primitivo a educação ocorria nas atividades cotidianas e estava relacionada com os interesses do grupo. Não havia separação entre trabalho e educação. Desta forma, a educação que acontecia nesse tipo de sociedade era assistemática, isto é, não havia regras específicas, era considerada lato. Aníbal Ponce (1998, p.17) explana que nas comunidades primitivas “o que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido”. Disso o autor conclui o seguinte: O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida quotidiana e, portanto, a acumulação de bens.

Com o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, foi possível ao homem desenvolver a agricultura e a domesticação de alguns animais. Devido a essas mudanças o homem deixa de ser nômade e torna-se sedentário, fixa sua morada. Esses fatores propiciaram a produção de um excedente que extrapolava o que era necessário para a sobrevivência humana. Com a divisão de classes ocorre a sistematização do processo educativo, a educação divide-se em lato e stricto.

Como o próprio termo nos deixa antever a educação no sentido stricto era restrita a classe que detinha o ócio, os proprietários da terra. Surge assim a escola, que de acordo com

Saviani (2007), vem do grego e significa lugar do ócio. Manacorda (2010, p.58) ressalta que a distinção de dominantes e dominados nos foi ‘herdada’ por Arquitas de Taranto, pitagórico que escreveu: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei.’

Com a produção de excedentes desenvolve-se o comércio que possibilitou a exploração do homem pelo próprio homem. Destarte, o comunismo primitivo é substituído pela sociedade antiga por intermédio do modo de produção escravo ou escravismo. Nesse modo de produção, o escravo era desprovido de direitos, podia ser trocado, alugado, vendido dependendo da vontade do seu senhor. O dono de terras e escravos além de riquezas possuía prestígio social, era um cidadão e podia dedicar-se à polis, ao trabalho intelectual, à política, à contemplação. As atividades manuais eram vistas como inferiores, de pouco valor, realizadas apenas por escravos.

O modo de produção escravo foi substituído pelo modo de produção feudal inaugurando uma nova fase de desenvolvimento da humanidade, a Idade Média. A transição do escravismo para o feudalismo ocorreu de maneira lenta e caótica, num processo que durou séculos. Nesse período, a base econômica era a agricultura e não mais o comércio. Com a mudança no modo de produção, as relações entre os homens também se alteram, ao invés de senhor e escravo, há a divisão da sociedade em estamentos: nobreza, clero e servos. As relações se diferenciam, mas, continua a exploração do homem pelo homem.

Na sociedade antiga e na feudal a desigualdade social era vista como algo natural, foi inculcada a ideia de que uns nasceram para comandar/pensar e outros para obedecer. Havia uma clara divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A educação passa a atender os interesses da classe dominante que possuía uma educação stricto, sistematizada. Para a classe dominada a educação era lato, restringia-se ao cotidiano. Usando as palavras de Santos (2017, p.51), “o complexo educativo guarda determinação recíproca com o complexo econômico.”

Em meados do século XV ocorreu o desenvolvimento das cidades, as expansões marítimas, as revoluções burguesas e outros fatores que propiciaram a gestação de outra forma de sociabilidade e modo de produção: o capitalismo.

Com o capitalismo o trabalho abstrato (valor de troca) emerge como elemento central dessa sociabilidade, por isso, alguns teóricos como Habermas, Offe e Schaff defendem a tese

do fim da centralidade do trabalho. Estes teóricos se pautam na categoria trabalho enquanto produtora de mais-valia e não no sentido ontológico, categoria fundante do homem.

Lessa e Tonet (2011, p.69), no livro Introdução à filosofia de Marx, sucintamente comparam os modos de produção anteriores com o capitalismo e nos explanam as características da sociedade capitalista: “[...] a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humanas. Os autores concluem que “o resultado é o individualismo burguês: a redução da coletividade a mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos.”

Como o complexo educativo tem uma relação de influência mútua com o complexo econômico, infere-se que a educação sofreu algumas alterações no modo de produção capitalista, mas conservando os interesses da classe dominante. Enquanto nas sociedades escravistas e feudais a desigualdade social era consentida como natural, na sociedade burguesa se defende a igualdade natural entre os homens. Mas, é importante ressaltar que essa igualdade é apenas formal, restringindo-se ao âmbito político e jurídico. Com o advento da Revolução Industrial, as forças produtivas do capital têm um desenvolvimento incomparável e adquire uma maior complexidade tecnológica. Logo, torna-se necessário a qualificação do trabalhador para capacitá-lo a operar as máquinas.

Com o capitalismo emerge a necessidade de formar os trabalhadores para atender o capital, por isso a burguesia universaliza a educação tornando-a gratuita, laica e de qualidade para todos, mas ‘ Isso de fato é verdade, se olharmos somente a aparência enganosa dos fatos’, menciona Santos (2017, p.64) sobre o discurso da intelectualidade burguesa. A célebre frase atribuída a Adam Smith, filósofo e economista do século XVIII: ‘ Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas’ resume bem a proposta burguesa. Observa-se que a educação, nos modos de produção anteriores ao capitalismo, dividia-se em lato e stricto. Com o surgimento do capitalismo há uma cisão na educação stricto em propedêutica (burguesia) e profissionalizante (trabalhador e seus filhos). Desta forma, torna-se indubitável a dicotomia educacional em educação científica (propedêutica) e profissionalizante.

CONCLUSÃO

Concluimos nosso breve excuro, ressaltando a importância de se compreender a categoria trabalho numa perspectiva ontocrítica, por considerarmos que os fundamentos marxianos e lukacsianos são essenciais para a compreensão da totalidade do ser social.

Partindo da identidade entre trabalho e educação, observamos que no decurso da história ocorre, segundo Saviani, uma cisão na identidade trabalho e educação após a divisão dos homens em classes. Assim, a importância de socializar a compreensão do trabalho como princípio educativo advém da necessidade de evidenciar que suprimindo o trabalho não existe humanidade.

REFERÊNCIAS

- LESSA, S. Mundo dos homens: trabalho e ser social. São Paulo, Instituto Lukács, 2016.
- LESSA, S. e TONET, I. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo, Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 152- 180 jan. /abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.
- TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. v. 9, n.1, p.9-23, jan./jun. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

O OLHAR DE UM GRUPO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Barbara Corominas Valerio¹, Deusiane Lima de Oliveira²

RESUMO

Após a imposição do ensino remoto emergencial causado pela pandemia do COVID-19, várias pesquisas foram realizadas analisando os efeitos deste ensino tanto na perspectiva do estudante como do docente. Neste trabalho, a partir destas pesquisas já realizadas, temos como objetivo principal mapear e compreender qual foi o olhar para o ensino de matemática que um grupo de 19 docentes teve ao longo das atividades desenvolvidas em 2020. Identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes é fundamental, mas entender como cada um ressignificou o ensino da matemática neste período pode fornecer indicadores de como podemos superar os efeitos causados pela pandemia. Esta pesquisa, de caráter exploratório, faz parte de um projeto de iniciação científica em desenvolvimento.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; ensino de matemática; covid-19;

INTRODUÇÃO

Com o avanço da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil, no início de 2020, várias medidas de distanciamento social foram impostas como medida de prevenção à saúde e à vida. Com a portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, o Ministro de Estado da Saúde decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus, já a lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispôs sobre medidas para o enfrentamento da pandemia, incluindo a quarentena como forma de restrição das atividades na intenção de evitar a contaminação e propagação do vírus. Com a obrigatoriedade do distanciamento social, as atividades escolares na modalidade de ensino presencial foram totalmente inviabilizadas e para o prosseguimento delas, escolas e docentes tiveram que aderir - de forma brusca e emergencial - ao ensino remoto e às várias tecnologias digitais trazidas com ele.

Nesse cenário em que todo o conjunto da sala de aula foi transferido para ambientes virtuais, docentes e alunos foram acometidos por uma série de dificuldades. Estas dificuldades estabelecem-se, principalmente, na falta de acesso e na pouca familiaridade com as Tecnologias

¹ Professora Doutora. Universidade de São Paulo - USP

² Licencianda em Matemática. Universidade de São Paulo - USP

Digitais de Informação e Comunicação, na ausência de interação e contato direto entre professor e aluno e, nas questões pedagógicas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

A transição da modalidade de ensino presencial para a modalidade remota gerou uma ruptura muito significativa em toda a sistematização e padrões de ensino vigentes. Os professores tiveram que moldar sua prática docente à utilização de ferramentas e ambientes digitais, por vezes, totalmente alheios e desconhecidos como destacado “os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas online com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.” (RONDINI et al., 2020, p.43).

Esta ausência de habilidades tecnológicas e conhecimento pedagógico para tais adaptações geraram alguns desencadeamentos, como a mera digitalização de atividades e a reprodução de técnicas pedagógicas que já eram priorizadas no formato presencial.

Partindo da ideia de que “se o meio de comunicação mudar, todo processo de aquisição de conhecimentos pode mudar” (ENGELBRECHT et al., 2020, p. 826), é impossível não se atentar aos possíveis impactos que a mera tentativa de reproduzir a configuração do ensino presencial na modalidade remota pode causar aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, há uma enorme preocupação quanto ao ensino de matemática durante a pandemia, uma vez que “No ambiente escolar, a Matemática, muitas vezes, é uma disciplina temida pelos alunos que consideram que sua aprendizagem se reserva a pessoas mais capazes.” (TOLENTINO; FERREIRA; TORISU, 2020, p. 5).

Nessa perspectiva, existe uma enorme preocupação em como se deu o ensino e aprendizagem de matemática na pandemia, uma vez em que as condições de ensino limitavam as possibilidades de intervenções e o acompanhamento efetivo das aprendizagens dos estudantes. Teme-se, portanto, que estas condições tenham favorecido a adoção de tendências que inibam o caráter crítico e reflexivo do ensino de matemática, como o tecnicismo mecanicista. Segundo Fiorentini

“O tecnicismo mecanicista procura reduzir a matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos, sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los. Na verdade, esse tecnicismo mecanicista procurará enfatizar o fazer em detrimento de outros aspectos importantes como o compreender, o refletir, o analisar e o justificar/provar”. (FIORENTINI, 1995, p. 17)

Dessa forma, dada a importância destas variáveis aos processos de ensino e aprendizagem, este trabalho busca entender qual o olhar dado ao ensino de matemática na pandemia, quais metodologias foram priorizadas, quais as principais dificuldades, que variáveis foram consideradas para o prosseguimento das atividades e quais os possíveis impactos causados pelo contexto de pandemia na aprendizagem matemática dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As reflexões que fazemos sobre o ensino e aprendizagem de matemática durante a pandemia, estão baseadas em uma pesquisa exploratória (GIL, 2011) realizada no segundo semestre de 2021 com 19 docentes que eram responsáveis por turmas regulares na Educação Básica em 2020. Os docentes que participaram da pesquisa eram responsáveis por turmas do Ensino Fundamental I, ou docentes de matemática no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Os dados foram coletados através de um Google Formulário que foi compartilhado em alguns grupos sociais formados por professores. O formulário disponibilizado, teve em suas configurações, a opção de salvar o e-mail desabilitado, mantendo assim preservado o sigilo dos participantes da pesquisa.

O questionário era composto por quatro seções, sendo as três primeiras compostas apenas por questões fechadas e a última por questões abertas e fechadas. Na primeira seção, foram feitas perguntas com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, com a segunda queríamos identificar se foram realizados cursos de formação continuada durante a pandemia e se estes cursos auxiliaram nas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto, com a terceira seção queríamos avaliar como tinha sido a início das atividades remotas e a forma de contato estabelecida com os alunos para a realização das mesmas e na última seção, tínhamos o objetivo de avaliar como o docente olhou para o ensino da matemática dentro do contexto da pandemia, ou seja, se durante a pandemia os objetivos do ensino da matemática foram ressignificados.

Na próxima seção apresentaremos a análise das respostas de algumas das questões. Ao longo deste texto serão citados alguns trechos dos questionários, para isso os docentes participantes foram numerados de D01 a D19, conforme ordem de recebimento das respostas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na primeira seção do questionário, foram feitas perguntas com o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa. Dos 19 docentes que responderam ao questionário, 9 eram professores de escolas públicas e 10 de escolas particulares, sendo 5 professores de ensino fundamental I, 11 de ensino fundamental II e 3 de ensino médio.

Entendendo que eventuais conhecimentos prévios que estes professores possuíam de informática poderiam ajudar na implementação do ensino remoto perguntamos “Quais eram os seus conhecimentos de informática antes da pandemia?”. Além disso, também questionamos “Antes da implementação do ensino remoto (emergencial) imposto pela pandemia do COVID-19, você utilizava materiais disponibilizados nos meios digitais para suas aulas?”. Ambas as perguntas eram fechadas, mas tinham a opção “outros” caso o professor quisesse colocar outra resposta não contemplada nas opções.

Todos os professores tinham conhecimentos de ferramentas básicas, e apenas 6 professores marcaram que conheciam ferramentas específicas para o ensino e em “outros” foi citado o software Geogebra e softwares de edição, arquitetura e desenho. Muitos professores responderam que utilizavam a internet para buscar materiais que complementassem suas aulas ou que auxiliassem na compreensão dos conteúdos trabalhados. Apenas um professor indicou que utilizava softwares matemáticos nas suas aulas. Nas respostas obtidas, chama atenção o fato que o professor que relatou conhecer o software Geogebra, relatar nunca ter usado tecnologias digitais na sala de aula.

Tentando compreender como seu deu a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial perguntamos “Em março de 2020, após a suspensão das aulas presenciais, quanto tempo levou para o início das atividades/aulas remotas?” 4 professores afirmaram ter sido menos de uma semana, 2 uma semana, 10 aproximadamente um mês e 3 mais de um mês. Dentro desses moldes, em uma escala de 1 à 5, em que 1 significava nenhum suporte e 5 representava todo suporte necessário, perguntamos: “Para o início de tais atividades remotas, em 2020, houve suporte da equipe gestora da instituição escolar?” 8 professores relataram ter tido todo suporte, 9 professores afirmam ter tido um suporte médio, classificando em 3 ou 2 na escala e, 2 professores indicam que não receberam nenhum suporte da equipe gestora.

Nesse contexto, perguntamos quanto ao sentimento de preparação dos docentes para o início das atividades remotas emergenciais: “Você se sentiu preparado para o início das atividades das atividades de ensino remoto (emergencial)?” 9 professores relataram sentir-se

pouco preparados, 8 docentes indicaram ter um preparo médio e apenas 2 afirmam sentir-se muito preparados para o início das atividades remotas emergenciais.

A urgência do distanciamento social e a falta de acesso à internet e a tecnologias da informação e comunicação gerou uma enorme ruptura no contato entre escolas e seus alunos em todo o Brasil durante a pandemia. Nesse cenário, perguntou-se: “Durante o período de ensino remoto (emergencial), quais foram os principais meios utilizados para manter contato com os seus alunos?”, e em caixa de seleção, os professores podiam marcar mais de uma opção entre: Google Classroom, email, teams, redes sociais, WhatsApp e a opção outros, onde o docente poderia indicar uma outra via de comunicação a qual se utilizou. As respostas obtidas apontam que os principais meios de comunicação foram o WhatsApp e o Google Meet, ambos com 12 professores afirmando terem os utilizado. O email foi utilizado por 10 professores, as redes sociais por 6, o Google Classroom por 4, o teams por 3 e o moodle e plataformas específicas da Secretária de Educação foram indicados por 1 professor cada.

Ainda, preocupados com a comunicação efetiva entre professores e alunos, perguntamos “Em 2020, durante o período de ensino remoto (emergencial), foi possível manter contato com quantos alunos das suas turmas?” 5 dos 19 docentes relataram ter contato com menos de 50% dos alunos e 14 professores afirmam ter mantido contato com mais de 50% dos seus alunos. Destes 14 docentes que mantiveram contato com mais de 50% do alunado, 9 trabalham em instituições de ensino privadas, sinalizando assim que a escola pública teve um menor número de alunos conseguindo participar efetivamente das atividades.

A partir da compreensão de que o ensino remoto não seria uma simples adaptação do ensino presencial para o novo formato de relação que se estabelecia, tínhamos como objetivo, ao propor a última seção do questionário, analisar como os professores passaram a olhar para os conteúdos matemáticos que precisavam ser ensinados, ou seja, se alguns conteúdos foram priorizados em detrimento de outros, se a maneira de abordar esses conteúdos foi diferente, enfim, como se deu a relação dos professores com o currículo a ser desenvolvido. Esta indagação é natural, pois as interações que ocorrem no ambiente virtual entre professor-aluno e aluno-aluno são diferentes das interações que ocorrem de forma presencial, além disso, cada uma destas modalidades de ensino, dispõe de ferramentas específicas, que privilegiam formas distintas de abordagem dos conteúdos.

Perguntou-se aos professores: “Durante o ensino remoto (emergencial), quais variáveis você levou em consideração para o planejamento de suas aulas de matemática?”. Com

esta pergunta dissertativa, queríamos compreender quais variáveis foram determinantes ao ensino de matemática durante a pandemia, ou seja, quais os principais pontos considerados pelos professores para o prosseguimento das aulas em um momento totalmente atípico. As respostas obtidas foram separadas em três categorias.

Na primeira encontram-se respostas que destacam aspectos do contexto socioeconômico e financeiro das famílias, dando ênfase aos recursos tecnológicos que os envolvidos tinham acesso. Em uma das respostas lemos “Levei em consideração o contexto familiar, econômico e social da criança, pois esses fatores impactam fortemente no aprendizado da criança.” (D05). Já outro docente destaca “A precariedade de acesso à internet dos meus alunos” (D10).

Na segunda categoria temos respostas que consideram aspectos da aprendizagem dos estudantes. O que norteou os professores em seus planejamentos foi, principalmente, a identificação dos níveis de aprendizagem como bem destaca um professor “A devolutiva das atividades pelas crianças, sinalizando ou não os avanços nas aprendizagens.” (D01)

Na terceira categoria temos respostas que se referem à aspectos gerais sobre o ensino de matemática na pandemia. Um professor relata que utilizava “Vídeos explicativos com linguagens simples e de pouca duração, aulas remotas com correções passo a passo, incentivos para melhorar autoestima” (D18). Nessa categoria temos também respostas que relataram algumas preocupações com o engajamento dos estudantes durante as aulas

Apesar de pesquisas recentes indicarem as dificuldades encontradas pelos docentes e estudantes neste processo de ensino remoto, foi proposto aos docentes que respondessem, em uma escala de 1 a 5, onde 1 indicava "poucos conteúdos foram trabalhados" e 5 indicava "todos os conteúdos planejados foram trabalhados" se “Em 2020, foi possível trabalhar todos os conteúdos matemáticos planejados para serem desenvolvidos no ano?” Nove dos dezenove docentes responderam que foi possível trabalhar todos, ou quase todos, os conteúdos previstos na grade de 2020, ao marcarem a opção 5 ou 4. A opção mais selecionada, com seis indicações, foi a nota 3, que em uma escala de 1 a 5 indicaria que apenas 50% do conteúdo foi trabalhado. Com esta questão não estávamos avaliando a aprendizagem dos estudantes ou a qualidade do trabalho desenvolvido, apenas o volume de conteúdo abordado.

É importante destacar que dos quinze docentes que indicaram pontuação entre 3 e 5, nove trabalham em uma instituição de ensino privada, sendo onze de ensino fundamental II ou médio. Dentre os docentes que indicaram pontuação 1 ou 2, um trabalha com o fundamental I

em uma instituição de ensino privada e os demais são de escolas públicas de fundamental II. Neste cenário, tão desigual de perdas, é fundamental que cada unidade escolar desenvolva um plano de recuperação que melhor se adeque ao contexto em que está inserida. Entendemos que um plano único de recuperação poderá não ser efetivo.

Entendendo a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, ou seja, ela deixa de ter o simples objetivo de classificar os alunos através de uma nota atribuída ao final do processo que apenas significaria o quanto aluno absorveu do que foi trabalhado pelo professor e passa a ter uma dimensão pedagógica onde “o erro é uma fonte de informação essencial e não algo a ser tratado de um modo contabilístico ou que apenas se pretende evitar enquanto comportamento observável” (ABRANTES, 1998 p.14), consideramos ser fundamental identificar como ocorreu a avaliação do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, visto que a dificuldade em avaliar pode gerar desconhecimento quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, o que pode causar grandes problemas nos processos de ensino e aprendizagem, pois o docente perde um instrumento norteador da sua prática.

Pensando na avaliação como processo e não como fim, indagamos os professores se “Foi possível realizar uma avaliação de qualidade de seus alunos?”. Apesar de ser subjetivo o que cada professor entende por “avaliação de qualidade”, onze dos dezenove docentes afirmaram não conseguir realizar uma avaliação de qualidade. Já esperávamos que essa seria a resposta dada pela maioria dos professores, no entanto, é fundamental refletir sobre as dificuldades e impedimentos encontrados na realização da avaliação. Além disso, podemos nos questionar: os instrumentos utilizados para avaliar foram adequados? O que significa avaliar dentro de um contexto de ensino remoto? O que deveria ser avaliado nesse contexto?

Ainda refletindo sobre a avaliação realizada, foi perguntado aos docentes “Em 2020, como você avalia que foi a aprendizagem de seus alunos?”. Nesta pergunta eles deveriam responder, em uma escala de 1 a 5, onde 1 indicava "Aprenderam muito menos do que aprenderiam se o ensino fosse presencial" e 5 indicava "Aprenderam igualmente se estivessem no ensino presencial" qual era a percepção deles. Dezesete dos dezenove docentes avaliaram que a aprendizagem de seus estudantes foi menor ou igual a 3 em uma escala de 1 à 5. Nesse cenário, surgem naturalmente algumas indagações quanto ao que levou os docentes a chegarem nessas conclusões, visto que na questão citada anteriormente não foi possível realizar uma avaliação de qualidade. Qual o papel da avaliação para estes professores? A partir de quais

variáveis o professor consegue inferir e classificar as aprendizagens de seus alunos? Que papel a avaliação deveria ter desempenhado durante o ensino remoto emergencial?

Na última seção do questionário, ainda foi perguntado aos docentes se “Durante o ensino remoto, houve alguma mudança na sua maneira de olhar e ensinar conteúdos matemáticos? Explique”. As respostas obtidas, foram separadas em três categorias: Na primeira, encontramos respostas que indicam a adaptação de atividades que eram realizadas no ensino presencial, como afirma o docente D01 “Na maior parte das aulas tinha em mente atividades que considero importantes no presencial e buscava meios e estratégias de realizá-las de modo remoto.”

Este professor priorizou atividades que considerava importantes, ou seja, fez uma seleção de atividades dentre as quais costumava trabalhar e tentou “buscar meios e estratégias” para implementá-las no ensino remoto.

Na segunda categoria, encontramos respostas que destacam a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos como recurso para as aulas,

“Ensinar a distância é diferente de ensinar presencialmente. A interação do professor e do aluno, principalmente do EF I torna-se limitada. No entanto, o olhar que tivemos foi, devo ensinar ao aluno ao menos o básico, numerais, as operações básicas, por meio de vídeos explicativos do youtube. Gosto muito de trabalhar com ábaco ou material dourado, então não tinha essa alternativa. Tivemos que avaliar as possibilidades, e a alternativa que tínhamos no momento eram os vídeos disponibilizados no YouTube..” (D05)

e que destacam a percepção da importância e uso dessas tecnologias digitais: “percebi que os recursos disponíveis na Internet não devem ser desprezados, aprendi usar jogos online, Khan Academy e até indicar aplicativos para facilitar aprendizagem . Formulário Google etc” (D18). No entanto, apesar do número de materiais disponíveis na internet para serem utilizados por professores em suas aulas, ter aumentado significativamente nos últimos anos, em particular, durante a pandemia, a seleção e uso destes materiais deve ser feita com cautela, pois existem materiais com imprecisões matemáticas. Além disso, a simples introdução de recursos digitais nas aulas, não garante que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado.

Na terceira categoria, encontramos respostas que relatam a desenvoltura dos professores na tentativa de prosseguimento efetivo dos processos de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. D09 relata “Passei a fazer tutoriais, como se fosse um mapa mental, coisa que eu não fazia antes” e D10 escreve “Sim. Comecei a gravar vídeos de explicação, vídeos de

resolução de exercícios e tirar dúvidas por áudios de WhatsApp”. Nestes casos foi possível identificar novas estratégias utilizadas durante a pandemia para o ensino de matemática.

Com a pergunta "Enquanto professor, você se sente confortável e preparado para continuar a dar aulas de forma remota? Justifique”, queríamos entender como cada professor se via dentro deste processo de ensino remoto. Onze dos dezenove docentes responderam que apesar de se sentirem preparados não se sentiam confortáveis. Algumas justificativas deram destaques aos estudantes: "A interação com os alunos é muito prejudicada, na minha visão.”(D11), "apesar de muitos alunos desenvolverem, alguns estagnaram” (D02), “vi que não foi possível avaliar os estudantes no período”(D12) o que prejudicou um acompanhamento mais efetivo dos estudantes. Sete docentes afirmaram que após a experiência que tiveram, se sentem preparados para continuar dando aula remota “Agora sim. Consigo lidar bem melhor com o ensino remoto, tanto em questões de ferramentas que possuo quanto em técnica. “(D08). Um professor não respondeu.

CONCLUSÃO

Durante o ensino remoto emergencial muitas pesquisas foram feitas levantando as dificuldades que docentes e estudantes enfrentaram nos processos de ensino e aprendizagem e como essas dificuldades impactaram nas atividades após o retorno presencial. Em nossa pesquisa, apesar de levantarmos dados sobre as dificuldades enfrentadas por um grupo de professores durante o ensino remoto emergencial, procurou-se compreender qual foi o olhar dado para o ensino de matemática que este grupo teve ao longo das atividades desenvolvidas.

Compreendemos que, apesar de todos os esforços dos docentes em tentar manter contato com os alunos e realizar cursos que pudessem auxiliar nas atividades desenvolvidas, as ações não foram exitosas na maioria das vezes. Infelizmente, a maioria dos docentes não tiveram a oportunidade de ressignificar o ensino da matemática durante a pandemia, o que pode ter contribuído com os resultados obtidos. Com a volta das aulas presenciais, os docentes estão enfrentando novos desafios, como relata D12,

“Com a volta da maioria dos alunos para as aulas presenciais, pude notar muitas dificuldades em assuntos que foram tratados no primeiro semestre, principalmente as operações de multiplicação e divisão. O primeiro instinto dos alunos ao se deparar com alguma dificuldade em resolver exercícios que envolvessem a resolução por meio destas operações era pegar o celular e abrir a calculadora. Movimento esse que atrapalhou bastante as aulas durante um período.”

O docente confirma a angústia com relação ao conhecimento matemático dos alunos, além de trazer novas questões, como a dependência do uso de tecnologias para a resolução de problemas na sala de aula.

Nesse cenário, é importante entender quais rupturas e dificuldades matemáticas foram geradas com a pandemia. Este deve ser o ponto de partida para a retomada do ensino na modalidade presencial, pois entendemos que não há possibilidades de seguir com o ensino presencial de matemática normalmente, como era antes da pandemia. Dessa forma, este trabalho é base para novos questionamentos. Pretende-se, em um futuro projeto de pesquisa, investigar qual o olhar dado ao ensino de matemática nesse momento de retorno ao ensino presencial. Como os professores têm trabalhado as dificuldades matemáticas e quais são as principais mudanças na configuração da sala de aula de matemática.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Paulo. **Avaliação e Educação Matemática**. Volume 1. Série Reflexões em Educação Matemática. MEM/USU-GEPEM, 1995.
- ENGELBRECHT, J.; LLINARES, S.; BORBA, M. C. Transformation of the mathematics classroom with the internet. **ZDM - Mathematics Education**, Karlsruhe, v.52, p. 825-841, 2020.
- FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, v. 3, n. 1, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo. Atlas, 2012.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020.
- TOLENTINO, Jucileide das Dores Lucas; FERREIRA, Ana Cristina; TORISU, Edmilson Minoru. Autoeficácia matemática e motivação para aprender na formação inicial de pedagogos. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Bárbara Ferreira de Souza¹, Léia Teixeira Lacerda²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados das discussões feitas na disciplina Formação docente para Educação Básica de um programa de Pós- Graduação. Assim, buscamos discorrer sobre a trajetória do professor/a desde sua formação acadêmica até o início da sua atuação na educação básica, considerando que uma parcela de educadores/as afirma que não tem um preparo adequado para atender demandas atuais que chegam na escola. Nessa perspectiva, o texto apresenta um breve panorama do volume dos PCN - Orientação sexual, que descortina uma abordagem a respeito da dinâmica da sexualidade e a sua estreita relação entre as questões de gênero e as políticas públicas voltadas para a formação de professores/as no Brasil, como a oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e a repercussão produzida na formação continuada de professores/as para abordarem as temáticas de sexualidade e gênero no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Formação continuada, PCN, gênero, diversidade sexual.

INTRODUÇÃO

Ao falar em educação quase sempre alguém tem algo a dizer. Geralmente referem-se ao ato de ensinar como sendo um trabalho fácil, sem maiores complexidades ou, simplesmente “você nasceu para isso, é sua vocação”. Como se ensinar fosse algo intuitivo. Porém, não é! A educação exige muitos saberes, tendo em vista que aliar teoria à prática no processo de ensino-aprendizagem exige que o professor/a esteja constantemente buscando formação durante toda sua trajetória profissional.

Veiga (2014, p. 332) afirma que “ao iniciar a carreira, o professor possui uma gama de conhecimentos limitada à sua área de atuação”. Hoje em dia, ser professor é ir além deste

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Email: barbara.fesouza@hotmail.com. Este trabalho recebeu apoio da FUNDECT Nº 18/2022.

²Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Brasil. Email: leia@uems.br.

conhecimento. É ser protagonista do ensino, renovar, interagir. Precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar. Veiga (2014), ainda ressalta que:

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e estudantes que a concretizam [...] A docência relaciona-se a seu caráter heterogêneo e laborioso, exigindo que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. (VEIGA, 2014, p. 332).

Neste sentido, ser professor/a requer formação profissional para seu exercício, para exercê-la adequadamente e conhecimentos sobre as atividades docentes, a fim de garantir uma melhor qualidade em sua prática de ensino.

Muitas são as indagações sobre como desenvolver as competências necessárias para a formação do professor, que certamente quando não desenvolvidas reforçam as desigualdades. Capellini e Mendes (2004, p. 600) salientam que “a formação continuada permanentemente é indispensável, mas da forma como vêm acontecendo, nem sempre tem garantido mudanças efetivas no interior da sala de aula”. As autoras ainda complementam:

[...] a complexidade do processo de ensino-aprendizagem está de modo geral relacionada à formação precária dos professores que somente dominam os métodos passivos. Bem sabemos que estamos longe de uma formação inicial ideal. (CAPELLINI; MENDES, 2004, p. 598).

Dessa forma, a oferta de cursos de formação continuada é necessária e deve estar em sintonia com as vivências dos educandos, bem como os elementos dos contextos sociais e culturais em que vivem, as identidades de gênero e as vivências de sexualidade, a fim de construir pontes de saberes para diminuir as lacunas existentes na educação.

Ainda que a formação continuada seja necessária em qualquer área de atuação, é possível identificar que há muitos paradigmas quando o assunto é diversidade sexual. A escola ainda hoje, resiste à inserção de discussões sobre a esta temática, principalmente neste momento de retrocessos e conservadorismo que estamos passando no Brasil e em diferentes países europeus e da América Latina, no que diz respeito a esta questão. Em nossos documentos de referência como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), foram excluídas quaisquer citações sobre as temáticas de “gêneros sexuais e diversidade sexual” desse documento que alinha as ações dos sistemas escolares municipais, estaduais e federal.

Assim, como destaca Mendes (2019):

quando são excluídas temáticas da realidade humana dos documentos que norteiam a educação, compreende-se que está ocorrendo uma tentativa de silenciamento, um ‘apagamento’ de conhecimentos, inclusive científicos, já constituídos na sociedade. (MENDES, 2019, p. 18).

É por esse viés de análise que a autora (MENDES, 2019, p.18) destaca que a BNCC é “criticada e denunciada como antissocial, antidemocrática e inconstitucional, em razão das exclusões dos signos linguísticos/sintagmas “gênero sexual e sexualidade” da base curricular nacional”. Além disso, ratifica o poder simbólico que algumas instâncias têm e como são disseminadas por meio do poder que seus discursos operam sobre as demais estruturas e também sobre os sujeitos no processo educativo.

Sobre esse aspecto Camargo e Ribeiro (2003, p. 8) destacam que a escola vê nesta temática “algo inapropriado, para os/as educandos/as, alguns educadores/as e também familiares, que consideram que a discussão dessa temática na escola estimularia precocemente a descoberta da sexualidade em crianças e adolescentes”. Em contrapartida, ainda no mesmo texto, os autores registram que discussões orientadas, para questões relacionadas à sexualidade, permitem a formação de uma atitude crítica e produz compromisso em relação ao sexo, cabendo ao professor/a estimular o estudante refletirem sobre essas discussões.

Camargo e Ribeiro (2003) enfatizam que:

[...] o compromisso dos temas chamados de "transversais" é com a construção da cidadania, o que implica a prática de princípios éticos: respeito, solidariedade, uso construtivo da liberdade e autonomia, responsabilidade e princípios políticos: direitos e deveres da vida cidadã. (CAMARGO; RIBEIRO, 2003, p. 9).

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite melhorar as relações interpessoais, tendo em vista que a sociedade precisa de pessoas capazes de respeitar a opiniões dos outros e, por sua vez, defender seus próprios direitos, no percurso das relações de alteridades e/ou outridades. Consideramos desta forma, que a escola é um espaço sociocultural e que infelizmente ainda têm reproduzindo estigmas, preconceitos, além de uma ordem discursiva alinhada ao padrão heteronormativo, que pode atingir, envolver e/ou afetar os sujeitos.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Em um cenário histórico, com a crescente epidemia de HIV/Aids, desde a década de 1980 e os casos de gravidez na adolescência, aumentaram a procura por trabalhos na área da

saúde sexual e reprodutiva, tem demandado uma nova política educacional em relação à sexualidade. O sexo tornou-se um “problema pedagógico” e, como medidas contra a infecção pelo vírus HIV, instaurou-se políticas de sexo seguro por meio da informação (CÉSAR, 2009, p.42). Conforme aponta o autor a partir desse momento o:

[...] discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social.[...]. Assim, projetos como prevenção de DST/aids, gravidez e uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual. (CÉSAR, 2009, p. 42).

Assim, no Brasil a educação sexual passa a ser implementada e visibilizada nos moldes do cuidado de si, da prevenção: às IST/Aids e de gravidez na adolescência, ou seja, a ordem discursiva vinculadas à sexualidade constituíram-se exclusivamente em um dispositivo de controle de natalidade em uma determinada faixa etária da vida da pessoa e também como medida de controle das infecções sexualmente transmissíveis.

No final da segunda metade dos anos 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso na época, produz um importante documento - os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, em 1997. César (2009, p.42) afirma que a educação brasileira se inspirou na reforma educacional espanhola e “tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCN”. O volume que trata sobre o Tema Transversal - Orientação Sexual, (1997) consolidou definitivamente a escolarização voltada para as relações de gênero e também sobre o cuidado de si.

Conforme Vieira e Matsukura (2017), a criação dos PCN colaborou para que a educação sexual fosse respaldada em uma perspectiva de cidadania, voltada para a promoção da autonomia e do reconhecimento dos direitos sexuais das/dos adolescentes e jovens. Apesar desta compreensão mais abrangente da educação em sexualidade, os PCN preconizarem a transversalidade e a interdisciplinaridade nas práticas educativas, entretanto as autoras salientam que as práticas de educação sexual na escola continuam ocorrendo, sobretudo, nas disciplinas de ciências e/ou biologia, com conteúdos abordados em uma perspectiva que considera majoritariamente as questões biológicas e preventivas. As autoras ainda reforçam:

Para além da existência de políticas que preconizem a transversalidade e a interdisciplinaridade, reflete-se sobre quais condições concretas tais políticas oferecem aos profissionais e aos serviços para a implementação e efetivação do que se é proposto. Compreende-se que a manutenção de conteúdos de sexualidade exclusivamente nos currículos das disciplinas de ciências, por

exemplo, pode ser um dos fatores que reforçam a manutenção de práticas disciplinares da sexualidade nas escolas. (VIEIRA; MATSUKARA, 2017, p. 464).

Dessa forma, cabe registrar que existem diversas dificuldades para se implementar o que está proposto nos PCN como a ausência de oferta de cursos de formação continuada aos professores/as sobre o assunto e o próprio desinteresse por parte dos educadores sobre a temática.

Gesser et al (2012, p. 231) analisa os resultados da pesquisa desenvolvida por Souza, (2010), que buscou investigar o lugar que o tema “sexualidade” ocupa na formação inicial de professores/as nos cursos de Pedagogia oferecidos pelas instituições na região Norte do Brasil e conclui que essa iniciativa ainda é insuficiente para a inserção desse conteúdo no processo de ensino e aprendizagem. O autor também menciona que:

[...] além da insuficiente formação dos professores formadores, a ideologia que sustenta a indisponibilidade para lidar com questões sexuais e a idealização do ensino sobre sexualidade constituem entraves para tornar realizável o que proclamam fazer na prática. (GESSER et al, 2012, p.231).

Dessa maneira, professores/as com pouca ou nenhuma formação e o conhecimento sobre o conteúdo, há ainda muito despreparo teórico e técnico para os/as educadores/as abordarem as temáticas da educação sexual, pois quando ocorre evidencia muitas vezes, o interesse dos próprios estudantes sobre alguma dúvida que os cercam.

O volume dos PCN – Orientação sexual oportuniza ao professor/a um lugar de destaque na educação sexual, ao preceituar que os professores/as precisam se mostrar disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora, “exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador” (BRASIL, 2000, p.302).

Além disso, o PCN registra que:

[...] é necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 2000, p.303).

É possível perceber que o/a professor/a ocupa um lugar central na educação brasileira, contudo, quando detemos nossa atenção na formação inicial e continuada dos educadores/as para atuarem com os conteúdos da educação sexual, há uma descontinuidade nessa abordagem, indicando falhas no processo de ensino e aprendizagem de uma geração de estudantes.

IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

As diferentes reivindicações dos movimentos sociais LGBT, da sociedade civil, impulsionaram o Ministério da Educação buscar alternativas para a formação de professores/as da Educação Básica das escolas públicas do Brasil, “objetivando a diminuição ou extinção de estigmas, bem como a minimização do sexismo, do preconceito, da violência e da construção do respeito a todos e todas, independente da sua etnia, credo, orientação sexual e classe social” (ROSSI et al, 2012, p. 12).

Rossi et al (2012) afirmam que:

[...] na formação continuada, nos últimos anos temos visto algumas formações, ainda que incipientes e isoladas, que com certeza ajudam na política do movimento LGBT: discutir a sexualidade e as relações de gênero nas escolas para que diminuam os preconceitos, a violência e para que os jovens possam conhecer, entender, e respeitar as diferenças. (ROSSI et al, 2012, p. 12).

Assim, é possível afirmar que as lutas dos movimentos LGBT por direitos civis levaram para a prática escolar uma proposta de ensino baseada no contexto social, tentando propiciar o respeito à diversidade, bem como combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero da comunidade escolar.

Em 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Saúde lançou o programa Brasil sem Homofobia, a partir de uma série de discussões entre as instâncias do governo federal e as organizações não governamentais, que tinha como um dos seus objetivos “promover à cidadania dos LGBTQIA+ a partir da equiparação de direitos e do combate à violência” (BRASIL, 2004, p. 11).

Para atingir esses objetivos, o programa elencou ações específicas a serem implementadas, a fim de envolver as instituições sociais, elegendo a comunidade escolar para debater essas temáticas com os professores e as novas gerações de estudantes. Desse modo, o programa estabeleceu diretrizes para os sistemas de ensino, a fim de consolidar a não discriminação por orientação sexual de cidadãs e de cidadãos do país.

Para tornar efetiva alguma destas ações, o programa Brasil sem Homofobia, elaborou o projeto – Escola sem Homofobia (ESH), com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). Dentre as propostas estava a produção de materiais educativos específicos para se trabalhar a sexualidade, que foi denominado pelos representantes da bancada evangélica pejorativamente de “kit gay”.

Entre as diretrizes, identificamos a promoção de “valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p.22), visava também o fomento e o apoio aos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es para compreenderem os resultados das pesquisas produzidas pelos estudiosos da área de sexualidade e dos estudos de gênero. No entanto, após pressão de setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional Brasileiro, o projeto foi engavetado. Esse material permitiria promover reflexões, que diminuiria o preconceito ainda hoje vivido pela população LGBT na escola e na sociedade.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a formação continuada docente em gênero e sexualidade, merece destaque o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja finalidade voltou-se para a formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais para atuarem nas escolas públicas do país.

O Curso de Gênero e Diversidade na Escola/GDE foi ofertado em um projeto piloto em 2006, resultado de uma articulação intersetorial entre os Ministérios da Educação, da Saúde, da Justiça e a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Britânico — órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura — com início no estado do Rio de Janeiro, posteriormente com o estabelecimento de convênios com várias instituições de ensino público superior do país. (BRASIL, 2006).

O GDE foi um curso desenvolvido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país, com carga horária de 180 horas/aulas semipresenciais, distribuídas em módulos. Além disso, o curso oferecia aos participantes materiais didáticos e contava com recursos financeiros para aquisição de livros sobre a temática do curso, a fim de ampliar o acervo das bibliotecas das escolas. (BRASIL, 2006).

Pesquisas como a de Rossi et al (2012), realizadas com os professores/as que participaram como cursistas no GDE têm demonstrado que a formação de professores pelo GDE produziu um efeito que foi além da própria escola. Eles tiveram a capacidade e a

possibilidade, “via formação continuada, conhecer, discutir, refletir e inquietar-se com a temática”, além de perceber suas próprias experiências a partir do referencial crítico que o próprio curso forneceu. (ROSSI et al, 2012, p. 21).

Segundo os autores Soares e Monteiro (2019), o curso GDE provocou impacto e reflexões, de maior ou menor alcance, na vida desses profissionais colaboradores da pesquisa. Todos/as admitem uma mudança de perspectiva em relação à sexualidade após a realização do curso, exemplificada pelos fragmentos discursivos: “muda postura, a fala”, “aprende a olhar o ser humano de maneira diferente”, “a ter visão mais flexível”, “um outro olhar com relação aos alunos”, “uma visão mais ampla da sexualidade”. (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 294).

No entanto, os autores (SOARES; MONTEIRO, 2019) afirmam que as transformações discursivas não produzem mudanças na escola de imediato. Rossi et al (2012, p. 6), identificaram relatos de cursistas cujas histórias de vida, muitas vezes, produziam conflitos com os conteúdos gerados e debatidos no curso, o que chamaram de “equivocos conceituais” construídos fora da escola, ou seja, pelo discurso do senso comum, distante dos conhecimentos produzidos pelos cientistas.

Entretanto, para os autores Rossi et al. (2012) o GDE proporcionou em alguns grupos de professores/as um início de discussão sobre o assunto nas conversas cotidianas da escola. Uma formação que envolve quebra de preconceito, revisitar valores e posturas (ROSSI et al, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a educação sexual ser de caráter social e urgente, é possível constatar que, mesmo nos dias atuais, os temas que envolvem os conteúdos de sexualidade e de gênero, ainda são tratados com muitos tabus, tendo em vista as mentalidades que circulam a ordem discursiva estruturada por meio de preconceitos e também o indicador de um número elevado de professores/as, que não sabem como abordar e/ou trabalhar esses assuntos em sala de aula.

Esse quadro se constitui em razão da ausência de ofertas periódicas de cursos de formação específica sobre esses conteúdos que pode preparar a comunidade escolar, tendo em vista que a formação continuada busca promover discussões e reflexões sobre essa temática que estão presentes nas vivências dos sujeitos dentro e fora das instituições escolares. Além disso, esse tipo de formação oferece compreensão teórica, contribui para que os participantes passem a refletir sobre suas próprias histórias, bem como os processos de constituição identitária de sujeitos sexualizados.

Assim, é possível afirmar que há necessidade de desenhar políticas públicas educacionais que proporcionem formações iniciais, com a inclusão de disciplinas nos cursos de Licenciaturas e a oferta de formações continuadas sobre gênero e sexualidade aos profissionais que já estão nas escolas, pois com a qualificação haverá a possibilidade da (des)construir o modelo heteronormativo, que compromete a visibilidade e o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL, **Curso de Gênero e Diversidade na Escola.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/gde.pdf?msclkid=f81d139bcff611ecb1740b2c3aa5b531>>. Acesso em: 09 set. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Claudia. La educación sexual em lo cotidiano de la escuela. **Educator**, v. 31, 2003. Disponível em: <<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn31/0211819Xn31p67.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAPELLINI, Messias Fialho Vera Lúcia; MENDES, Gonçalves Enicéia. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Educação. **Revista Educação** v.27, n. 54, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805414>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educator**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 set. 2022.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n.

2. São Paulo, 2012. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/ZbpVYVGTxtftFD8g9ZfmyJB/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 06 ago. 2022.

MENDES, Luciene de Carvalho. **Direitos humanos, educação e sexualidade**: a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio sob a ótica da análise crítica do discurso. Dissertação – Universidade Estadual do Paraná, 2019. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/1tqRyng9vhhm0Zlljn45b4adYvHQaIAvq/view>>. Acesso em: 03 set. 2022.

ROSSI, Célia Regina; VILARONGA; Carla Ariela; GARCIA, Osmar Arruda; LIMA, Maria Teresa Oliveira. Gênero e Diversidade na Escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Contexto e Educação**, v. 27, n. 88. 2012. Disponível em:
<<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/935174?msckid=04367fa2cff311ec8a9bf7e7f207c90b>>. Acesso em: 09 maio. 2022.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, Curitiba, 2019. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?msckid=ee0a32c5d06311ecb00f44acd0789f7d>>. Acesso em: 10 maio. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educação**, v. 14, n. 42. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6515>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474, 2017. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/316959565_Modelos_de_educacao_sexual_na_esc_ola_Concepcoes_e_praticas_de_professores_do_ensino_fundamental_da_rede_publica>.
Acesso em: 06 maio. 2022.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE MOMENTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS PENSADORES

Bárbara Marães dos Anjos do Nascimento¹, Prof.^a Dr.^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha²

RESUMO

O presente artigo aborda fundamentos históricos, políticos e filosóficos que constituem a educação e é fruto de uma disciplina do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima. O artigo pretende relacionar as discussões realizadas, a partir de uma abordagem histórica, política e filosófica dentro de uma conjectura educacional, tomando-se como base de crítica tais pressupostos que instituem a educação. Cada ponto temático apresentado neste texto é oriundo da relevância teórica, histórica, filosófica e educacional dos autores prepostos. Por questões didáticas, e que tangem o universo de uma Pós-graduação, foi realizada uma seleção dos principais temas e assuntos para que o texto fosse formatado dentro dos critérios acadêmicos.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia, Conceitos filosóficos.

INTRODUÇÃO

Distante da possibilidade de exaurir os conteúdos discutidos e estudados no decorrer da história, este texto pretende apresentar um panorama a respeito dos temas conhecidos. Contudo, certos tópicos possuem um aprofundamento mais assertivo por se tratar de assuntos que, de alguma forma, ganharam mais espaço nas discussões teóricas no que se refere a processos educacionais, além de despertarem um interesse pessoal, não somente por questões de conhecimento, mas, acima de tudo, pelas suas implicações quando relacionadas à educação.

A Epistemologia tem como função explicar o funcionamento das ciências, a construção dos conceitos, instrumentos, práticas, objetos, relações políticas e sociais (Rios, 2005). Esta ciência tem abordado diversificados temas que corroboram para uma visão de ensino que contribui para o desenvolvimento de perspectivas frutíferas e hodiernas, concorrendo para atuação eficaz dos educadores no decorrer dos processos de ensino. Apesar de coexistirem com

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR).

² Universidade Federal de Roraima (UFRR).

práticas as quais reproduzem, modelos autoritários, engessados e que precisam ser reavaliados a fim de que haja a construção de pessoas mais autônomas, quanto à articulação e organização de pensamentos; e críticas, quanto à percepção de interpretação de ideias e posicionamentos. O que resultaria em escolas que promoveriam a formação discente pautada na construção de seres humanos interligados e conectados com realidades múltiplas e interdisciplinares.

PERCURSOS HISTÓRICOS

Iniciaremos as discussões a partir de uma base epistemológica que tem como marco zero os pensamentos dos filósofos pré-socráticos. Já no período clássico, as discussões sobre o tema começam tomar forma, especialmente através de Sócrates, Aristóteles e Platão. Então, dentro de uma linha imaginária (abrem-se parênteses à ressalva de que a abordagem, neste trabalho, não é linear, ou seja, nem todos os períodos estão listados no tempo cronológico), porém, o que temos contemplado contribui para, e em linhas gerais, demonstrar um percurso de mais de dois mil e quinhentos anos de história.

A natureza, que era o objeto dos pensadores Pré-Socráticos, era denominada pelos gregos de *physis*, e o princípio de tudo era chamado de *arché*. Os pré-socráticos que convencionaram não haver um único elemento gerador de tudo, mas vários, foram chamados de pluralistas. As suas principais ideias eram parecidas pelo fato de seus objetivos serem os mesmos, ou seja, todos eles buscavam a formulação de um raciocínio para o surgimento do universo por meio da cosmologia. Essa teoria questiona a verdade mítica própria desta época e constitui os primeiros passos da filosofia como ciência. Hoje, tem-se uma dificuldade de estabelecer de forma precisa e aprofundada as ideias dos pré-socráticos, porque muitos deles deixaram poucos escritos, muitos escritos sumiram, foram destruídos ou se encontram, atualmente em fragmentos confusos.

O período da Idade Média, que possui dentre suas características principais o domínio da Igreja Católica sobre quase todas as atividades humanas, trata-se de um período de expansão e consolidação do Cristianismo na Europa Ocidental. A filosofia medieval buscou conciliar a religião com a filosofia, ou seja, a consciência cristã com a razão filosófica e científica, o que pode parecer paradoxal na atualidade, mas, naquele momento da história, era compreensível. Ainda o período que ficou conhecido como segunda sofística, pois teve o ensino da retórica aplicado pelos professores da escola sofistas. Essa escola destacava a retórica grega (*progymnasmat*), enfatizando a moral em seus exercícios. Tais ensinamentos colaboraram para

sustentar conservadorismo da igreja e da sociedade romana medieval. Um dos autores mais importantes para fundamentalismo da retórica neste período foi Santo Agostinho, pois preconizou a retórica cristã em suas interpretações textuais, principalmente bíblicas.

A retórica cristã defendida por Santo Agostinho era instrutiva, popular e religiosa. Instrutiva porque ensinava os apologistas a descobrir e difundir a verdade; popular porque era dirigida a todos, não a um povo ou cultura particular, e religiosa porque encontrava toda a sabedoria necessária para sua missão na Bíblia, não na filosofia (Costa,2019).

A Idade Moderna foi um período de transição, político e econômico, do sistema feudal para um princípio de organização capitalista. O descontentamento da burguesia ascendente, com a economia vigente, foi bastante influenciada por um movimento artístico, filosófico, literário e científico: o iluminismo. No campo da política, o estabelecimento dos Estados nacionais contribuiu para mudanças significativas na forma como o poder era exercido. Pois, aquele poder descentralizado da Idade Média – e que fazia o rei depender da fidelidade de seus nobres por meio de um acordo de vassalagem e suserania – foi perdendo espaço, e o “poder centralizado do rei” estabeleceu-se no lugar.

A burocracia governamental e a manutenção de um exército, dentre outras demandas, passaram ao domínio de um rei poderoso que detinha o poder absoluto em seu Estado. Nesse período também se implantou uma ideologia que justificava, principalmente religiosamente, o poder do rei. Foi nesse contexto que autores como Maquiavel ficaram muito conhecidos e que muitos países do continente europeu começaram as navegações com destino à América e à África.

É válido ressaltar que foi nessa fase da história que o Brasil foi descoberto e que a escravidão no país teve os seus primeiros atos. Como resultado, os países da Europa se sentiram cada vez mais poderosos com uma hegemonia baseada na escravatura e na exploração. De forma sucinta, os pensadores listados abaixo marcam importantes momentos da história do pensamento filosófico que garantia bases epistemológicas utilizadas no campo educacional. Ou, até mesmo, contribuíram para organização social do sistema de relações que perduram até a atualidade, resguardando-se o grau de proporcionalidade.

- Descartes (1596 - 1650) – criou o pensamento Cartesiano, fundado no raciocínio filosófico (onde o pensamento erra – legitimidade do pensamento).

- Kant (1724 - 1804) – Praticou a Filosofia transcendental (existe uma estrutura na forma de entender do sujeito, o que torna possível o saber científico - há um pensamento óbvio, pensamento que pode errar e o pensamento com método).

- Newton (1642 - 1727) – Estudou a mecânica do cosmos. As leis do movimento e da inércia, a lei fundamental da dinâmica e a lei da ação e reação.
- Hegel (1770 - 1831) – Lançou as bases do marxismo, existencialismo e a fenomenologia. Teve grande influência no pensamento político moderno.
- Karl Marx (1818 - 1883) – Elaborou uma teoria política (junto a Engels) que deu base ao socialismo científico. Criticou a injustiça gerada pelo sistema capitalista. Deu base a um Pensamento crítico – algo não reconhecido pela ciência matemática.

Em termos cronológicos, a Idade Contemporânea iniciou-se com a queda da Bastilha, acontecimento que iniciou a Revolução Francesa, em 1789. Tal acontecimento é conhecido historicamente como o fato que permitiu a ascensão da burguesia e a consolidação do iluminismo, que pregava a primazia da razão e do estudo científico como forma de garantia do desenvolvimento humano. Foi por meio dos ideais iluministas que o mundo presenciou, durante a Idade Contemporânea, um elevado grau de desenvolvimento científico, e a sociedade, sobretudo a ocidental, passou por um relativo processo de laicização. Com isso, as questões de Estado desvincularam-se da Igreja, e o poderio político religioso diminuiu. No que refere-se à influência do movimento iluminista na educação, Schmidt (1996) nos mostra que os pensadores iluministas propunham um tipo diferente de educação, que colocasse a razão e a capacidade de pensar como valores fundamentais. Logo, a racionalidade seria a grande luz a combater as trevas do obscurantismo da igreja católica.

Cabe destaque à Escola de Frankfurt que foi uma das instituições mais importantes para pensar a cultura e a sociedade. Com seu surgimento no início do século XX, seus pensadores desenvolveram reflexões filosóficas e sociológicas que orientam a realização de estudos e de reflexões críticas até os dias de hoje. A escola era formada por pensadores marxistas do Instituto para Pesquisa Social, vinculado à Universidade de Frankfurt, na Alemanha.

Entre as principais contribuições oferecidas pelos teóricos da Escola de Frankfurt estão a Teoria Crítica e o conceito de Indústria Cultural. A primeira recebe esse nome porque apresenta uma postura crítica à construção cartesiana do pensamento presente nas teorias positivas e também pela leitura crítica que ela propõe ao pensamento de Karl Marx. A segunda, a Indústria Cultural, refere-se à padronização de produtos da cultura.

A emergência da Escola de Frankfurt está implicada num movimento histórico no qual o marxismo é o motor e a inspiração. Os membros observam um drama do qual eles fazem parte integrante. As primeiras preocupações do Instituto são a união da filosofia e da análise social,

um método dialético e as possibilidades de transformação da ordem social pela práxis. O Instituto, e a teoria crítica que propõe, demonstra já nessa altura alguns dos seus traços notáveis como a importância do individualismo, o pessimismo, a vontade de ultrapassar as contradições sociais pela práxis, o marxismo filosófico (e não dogmático) e o interesse da psicologia individual para a compreensão da História (TOMÁS, 2009. p. ?).

No campo das descobertas psicanalistas, o aparelho psíquico de Sigmund Freud, nos possibilita compreender de que forma funcionam as instâncias da estrutura mental, a partir da Teoria do Ego, Superego e o Id. O Ego, o Superego e o Id são instâncias que formam a psique humana, segundo a Teoria da Personalidade, desenvolvida por Freud, durante seus estudos sobre a psicanálise. De acordo com Freud (1996):

- O Id é o componente nato dos indivíduos, ou seja, as pessoas nascem com ele. Consiste nos desejos, vontades e pulsões primitivas, formado principalmente pelos instintos e desejos orgânicos pelo prazer.

- O Ego surge a partir da interação do ser humano com a sua realidade, adequando seus instintos primitivos (o Id) com o ambiente em que vive. É também chamado de “princípio da realidade”. É o mecanismo responsável pelo equilíbrio da psique. Ele procura regular os impulsos do Id, ao mesmo tempo em que tenta satisfazê-los de modo menos imediatista e mais realista. Graças ao Ego, a pessoa consegue manter a sanidade da sua personalidade. O Ego começa a se desenvolver já nos primeiros anos de vida do indivíduo.

- O Superego se desenvolve a partir do Ego e consiste na representação dos ideais e valores morais e culturais do indivíduo. O Superego atua como um “conselheiro” para o Ego. Isto porque o alerta sobre o que é ou não moralmente aceito, segundo os princípios que foram absorvidos pela pessoa ao longo de sua vida.

De acordo com o autor, o Superego começa a se desenvolver a partir do quinto ano de vida. É quando o contato com a sociedade começa a se intensificar (através da escola, por exemplo). A partir do ID, desenvolvem-se as outras partes que compõem a personalidade humana: Ego e Superego.

O superego retém o caráter do pai, enquanto que quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade, do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (consciente) ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa).Erigindo esse ideal do ego, o ego

dominou o complexo de Édipo e, ao mesmo tempo, colocou-se em sujeição ao id (FREUD, 2005. p. 17).

Dentro do contexto psicanalítico, foi abordada uma gama de temas que possuem repercussão direta do desenvolvimento da vida adulta. Tais temas correspondem à forma como as crianças são “corrigidas” durante a infância que, dependendo desta forma, podem gerar traumas para uma vida inteira. Além de reverberar na educação, principalmente durante a adolescência, gerando influência na vida como um todo. Entretanto, tais impactos podem ser mais brandos, ou até mesmo nem acontecer, caso os pais ou os responsáveis juntamente, com a escola tratem a situação com naturalidade, sempre considerando que as crianças estão em fase de curiosidade e desenvolvimento.

No campo da educação a psicanálise ofereceu conceitos para a compreensão de comportamentos e aprendizagem cognitiva e ainda para melhorias no processo de ensino aprendizagem. Alguns dos principais autores neste campo da ciência, contribuintes para avanços pedagógicos são:

- Sigmound Freud (1856 - 1939) - Tendo como abordagem principal os estudos sobre o inconsciente, fator responsável sobre as a maioria das ações humanas.
- Melanie Klein (1882 - 1960) - Com estudos sobre as relações humanas, dedicando-se a psicanálise infantil. Suas pesquisas fundamentam se no comportamento da criança do nascimento e por toda infância, concentra-se também no seu desenvolvimento social.
- Jaques Lacan (1901 - 19810) - Em seus estudos afirma a importância da linguagem e sua função nas relações sociais. Defende a ideia de que o inconsciente pode ser formado por meio da linguagem parental.
- Donald Winnicott (1896 - 1971) - fundamentaliza a função da mãe na criação do bebê. Conceitos como holding, handling e integração de objetos, bem como integração, personalização e realização, são contribuições de Winnicott sobre o desenvolvimento do ser humano desde bebê.
- Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934) - Psicólogo, defendia a pedagogia como ciência. Contribuiu para educação, entre outras, com a teoria de aprendizagem por colaboração.
- Jean Piaget - (1896 - 1980) - Psicólogo Suíço, fundamentada em uma abordagem interdisciplinar, defende o equilíbrio e o desequilíbrio no processo de aprendizagem respeitando a maturidade da criança.

Neste momento contemporâneo da história, a educação no Brasil experimentava as primeiras movimentações para uma educação nacional institucionalizada, com a criação do Ministério da Saúde e Educação em abril de 1931.

A reforma do secundário teve o mérito de dar-lhe organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior. No superior, a reformate foi mais a nível administrativo. Criou órgãos, tais como reitoria, conselho universitário, assembleia universitária e direção de cada escola (RIBEIRO,1993).

Outro marco importante neste período é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932 por intelectuais educadores como: Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquete Pinto, os quais protestavam a favor de uma escola pública, gratuita, laica e acessível a todos. Uma importante vitória desse manifesto, foi a constituição de 1934, na qual dedicou-se um capítulo à educação regulamentando o dever do Estado com a educação, a criação do conselho nacional, conselhos estaduais e verbas para o ensino.

A instauração do Estado Novo, em 1937 trouxe outras necessidades no campo educacional do país, a demanda de mão de obra para as novas profissões e funções em uma sociedade industrializada. Neste período e no que se segue antes de 1964, equilibravam-se no Brasil as práticas pedagógicas tradicional e a pedagogia nova. Após o golpe militar de 1964, houve uma preocupação de recuperação econômica e de crescimento industrial, com tudo, Dreifuss (1981. p. 232) afirma que,

O Brasil irá passar por um extenso período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, de grandes nomes da Ciência e Educação, uma política de arrocho salarial que perdura até hoje, com conseqüente aumento da concentração de renda nas camadas altas e médias altas.

No âmbito da educação, decretos lei como: 574/69 que proibia as instituições de reduzir suas vagas; a lei 5741/69, que estabelecia vagas limitadas no nível superior; a lei 5540/68 referente à reforma universitária; e a lei 5692/71 destinada aos 1º e 2º graus. Essas extinguiram os poderes individuais e democráticos de alunos e professores, priorizava-se uma prática educacional totalmente americanizada, muito aquém da realidade brasileira. Nesse contexto,

em meados da década de 50 ganhando força a partir de 1978, surge uma nova tendência educacional: a pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga -a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999. p. 94).

Em um recorte oportuno na história política educacional do Brasil, seguimos para o momento da cultura e educação popular. Impulsionado pela ideologia de desenvolvimento nacional, o governo lança por volta dos anos de 1940 e 1963, inúmeros programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Paulo Reglus Neves Freire (1921 - 1997), é a principal referência no país, entre outros estudos, o seu método de alfabetização descrito em sua tese de doutorado Educação e atualidade brasileira, o autor torna-se responsável pelo surgimento da tendência pedagogia libertadora. O princípio dessa pedagogia é a crítica a educação tradicional ou bancária, de acordo com o autor. Na tendência libertadora é defendida uma relação dialógica, uma troca de conhecimentos. Freire dedicou seu método a serviço das massas, a priori adultos analfabetos.

Consonante a esse pensamento de desconstrução de uma educação hegemônica, surge entre o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a pedagogia histórico crítica publicada, primeiramente, como parte do livro Escola e Democracia, de Dermeval Saviani (1999), professor, filósofo e pedagogo brasileiro. A tendência pedagógica criada por ele propõe essencialmente a superação das pedagogias críticos reprodutivistas, fundamentada no método materialismo histórico dialético de Karl Marx.

A TÍTULO DE REFLEXÃO

Este artigo procurou apresentar alguns momentos do processo histórico-filosófico que fundamentou, e ainda fundamenta, a educação, assim como também orienta a prática pedagógica docente.

Muitos conhecimentos da Psicanálise são importantes para a educação e para as pessoas de uma forma geral, independentemente do campo de atuação. O desejo como falta, a pulsão de vida - Eros, e a pulsão de morte – Tânatos, explicariam alguns sentimentos reprimidos que muitas pessoas têm. Ter esse conhecimento provavelmente ajudaria não somente o professor a

saber lidar com determinadas situações, mas também os pais, e até os próprios alunos, adultos ou não.

Cada período teve sua contribuição dentro de determinados contextos, ora contribuindo para a evolução do pensamento e da compreensão, ora exaurindo os espaços de uma interpretação mais apropriada, esse é o momento em que uma forma de pensamento é ultrapassada por outra, para fazer evoluir as teorias, as filosofias e os modos de compreensão e percepção das diversas realidades e contextos. Portanto, as críticas em relação às formas de pensamento são sempre resultantes do momento de transição de um sistema a outro. Como a crítica social ao capitalismo, considerando os benefícios e prejuízos, que impactam na vida das pessoas de forma negativa, devido a forma cruel em que se sustenta esse sistema político-econômico.

Considerando-se os múltiplos campos do saber elencados neste texto, ressaltamos as suas contribuições para o entendimento de práticas educativas que se adequam às diversificadas realidades, o que sugere a necessidade de teorias, instrumentos e métodos mais prolíferos em determinados contextos.

REFERÊNCIAS

- RIOS, Alexander Yarza de Los. Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. **Revista de Pedagogía**. Colômbia, ano 2005, v. 26, n. 76, p. 281. DOI ISSN 0798-9792. Disponível em: <http://scielo.org/scielo>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 13. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LAENDER, Nadja Ribeiro. **A construção do conceito de superego em Freud**. Belo Horizonte, 2005.
- SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica: Moderna e Contemporânea** 2. ed. Belo Horizonte: Nova Geração, 1996.
- TOMÁS, Júlian. In: SILVA, M. C. *et. al.* (Orgs.) **X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: “Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto”**, 2009, Braga: University of Minho. “Frankfurt School: social critical theory” [...]. Portugal: [s. n.], 2009. v. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Ribeirão Preto: UNESP, 1993.

SOUZA, Katia Reis de. **Flores da Revolução**: notas para uma pedagogia do trabalho em Paulo Freire. [s. l.]. Disponível em: <https://search.scielo.org/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A Conquista do Estado - Ação Política, Poder e Golpe de Classe. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

O SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

The Women's Prison System and the Dignity of the Human Person

Bárbara Paiva¹

RESUMO

Este artigo tem a intenção de tratar sobre a questão das mulheres encarceradas no Brasil. Para tanto, abordará a situação em que elas se encontram na atualidade, apontando qual o índice de criminalidade entre as mulheres; falar-se-á ainda do Sistema Penitenciário Nacional Feminino, estudo feito mediante pesquisa bibliográfica. E, por fim, apontar-se-ão as carências existentes na carceragem feminina e a necessidade de reformulação desse sistema, visando ao garantimento da dignidade dessas mulheres.

Palavras-chave: Sistema Carcerário. Mulheres. Criminalidade. Dignidade. Política Pública.

SUMMARY

This article intends to treat the question of women imprisoned in Brazil. To do so, will address the situation in which they find themselves today, pointing out what the crime rate among women; talk will be the National Penitentiary System, study done by means of bibliographical research. And, finally, point the existing deficiencies in female incarceration and the need to revamp that system, in order to garantimento the dignity of these women.

Key-words: Prison System. Women. Crime. Dignity. Public Policy.

INTRODUÇÃO

Dentre os países com maior população carcerária feminina, o Brasil ocupa o 3º lugar neste ranking, vindo depois de Estados Unidos e Tailândia. É interessante pontuar que a China tem mais mulheres presas que o Brasil, contudo, proporcionalmente, sua taxa é mais reduzida. Essa população formou-se timidamente, e isso foi o que motivou a atenção tardia que lhe foi dada - posteriormente ao surgimento de um sistema carcerário mais fortalecido. O Estado ainda

não se preocupava com esse índice tão baixo e só começou a destinar maior atenção a esta parcela de delinquentes em 1920, quando percebeu ser necessária maior autoridade no que concerne ao crescente número de infratoras. O primeiro presídio feminino brasileiro foi o Reformatório de Mulheres, em Porto Alegre, em 1937, seguindo-se, em 1941, o Presídio Feminino em São Paulo, e a Penitenciária do Distrito Federal (então localizada no Rio de Janeiro), em 1942.

Não é novidade que o Sistema Prisional Brasileiro está em franca ruína, vivenciando crescente decadência em razão do desrespeito aos preceitos humanitários existentes na legislação pátria. E, quando se fala neste assunto, vêm à mente os casos masculinos, até então mais evidentes em nossa sociedade. Ocorre que, ao contrário do que supõe o senso comum, a população carcerária feminina existe, e tem aumentado consideravelmente, experimentando a mesma forma de abandono (por parte do Estado) que os homens nas cadeias.

É de Abraham Harold Maslow, psicólogo americano, a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas, que diz que todo ser humano possui necessidades, desde as mais básicas, às mais dispensáveis. No alto desta hierarquia, representada por uma pirâmide, estão caracteres como status, necessidade de crescimento, autorrealização, etc. Enquanto isso, na sua base (que é maior) encontram-se as necessidades fisiológicas, como: alimentação, convivência familiar, descanso, e outros, que não podem ser dispensados, pois nascem com o ser humano, devendo ser supridos, sob pena de provocarem atitudes inadequadas e indesejadas nas pessoas.

A citada teoria discorre sobre o comportamento humano e confirma a relevância de satisfazer as necessidades básicas de cada um. Nesse sentido, ao analisar a realidade existente nos presídios femininos, percebe-se que o desrespeito e a falta de interesse são evidentes. Na maioria dos casos, as detentas não possuem sequer condições mínimas de higiene pessoal. E, pior que a falta de assistência é o desprezo ao seu gênero, que, frequentemente é igualado a outro, totalmente distinto, quer dizer, mulheres presas recebem tratamento semelhante ao dos homens presos, mesmo diante de todas as particularidades. Algumas condições tão especiais, como a maternidade, são ignoradas.

Nas prisões femininas, residem severos problemas, como: condições insalubres das celas, tratamento desumano e superlotação, que não é novidade para a sociedade brasileira. A jornalista Nana Queiroz, que estudou e analisou a vida das detentas, trouxe o testemunho de que em 2009, em meio ao surto do vírus H1N1, na cidade de Votorantim – SP, com a finalidade de não contaminar as outras detentas, isolaram-se três presas no banheiro de uma delegacia

local, já que não havia espaço apropriado para que fossem adequadamente tratadas. E, sobre este fato, considerou a jornalista:

"Nos presídios masculinos, situações do tipo são causa de rebeliões contínuas. Eles metem medo, exigem direitos. As mulheres são menos organizadas, mais passivas. Lideram poucas rebeliões, menos atrativas para a imprensa por sua carência de agressividade. Matam menos gente na cadeia — às vezes, passam-se meses, anos até, sem que o Ministério da Justiça registre um assassinato. Normalmente, ficam em silêncio como outras Marias Aparecidas".

Fatos dessa natureza não são isolados, ocorrem com frequência no cotidiano das mulheres encarceradas. Nesse sentido, a passividade presente nos presídios femininos contribui para que o abandono seja uma constante, pois, em regra, as mulheres não provocam, não cometem atrocidades, e assim, não incomodam. A grande razão para as autoridades fecharem os olhos diante desses problemas é o fato de elas ainda não terem se tornado um impasse social de grande vulto, a mídia não lhes dá visibilidade suficiente, pois está mais preocupada com a exploração de violência sanguinária, de imposição de medo, publicizando a condenação de criminosos, que é muito mais vantajosa como forma de se noticiar.

Dessa forma, o objetivo não é o de incentivar o comportamento agressivo das detentas, ao contrário, deve-se incitar a reflexão sobre a conduta adotada pelas autoridades competentes, que só buscam soluções quando a situação atinge um grau de elevação extremo, e mesmo assim, vêm adotando soluções paliativas pautadas no temor, mas que não têm o condão de atingir a raiz da problemática prisional.

1. SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO

Falar sobre carceragem de uma maneira geral é algo desafiador, pois se trata de um assunto de extrema complexidade, eivado de polêmicas e grandes transgressões. Quando se refere ao encarceramento feminino no Sistema Prisional Brasileiro, o cenário assume dimensões ainda maiores: modernamente, já se reconhece, mesmo em nível internacional, que o sistema penitenciário feminino brasileiro é inadequado, marcado pelas mais variadas precariedades, em que mulheres são tratadas da mesma forma que os homens, não possuem acesso à saúde, ou mesmo cuidados básicos com a higiene. Elas sequer têm respeitada a maternidade, momento tão sublime na vida de uma mulher. Atualmente no Brasil várias

mulheres são mantidas em delegacias de polícia ou em carceragens superlotadas, alheias a qualquer estrutura adequada. É importante salientar que a criminalidade a ser combatida pelo Estado possui fundo social e não é por outro motivo que tráfico de drogas e roubos lideram o ranking dessa população.

A situação atual da população carcerária feminina no Brasil é desanimadora: seu crescimento foi de 656%, número que elevou o Brasil a uma posição de destaque entre os países que mais prendem.

Sob esse aspecto, é importante entender as principais causas ensejadoras das respectivas prisões; como as detentas encaram a prisão; o desrespeito para com os seus direitos fundamentais e, por fim, aplicar a Educação nestes espaços, na tentativa de modificar o panorama atualmente presenciado por essas mulheres.

Nesse sentido, é necessário lembrar-se do conceito de prisão. Este instituto teve seu nascedouro no Código Penal de 1940, e seu objetivo maior era a aplicação de uma pena, então entendida como uma punição, um castigo (em regra, corporal, que causasse sofrimento) a quem transgredisse uma norma. Na época, não se cogitava a natureza ressocializadora da pena. Sob esse prisma, pode-se dizer que as prisões não foram criadas ou pensadas para acolherem mulheres: nos primórdios, as cadeias recebiam um público eminentemente masculino.

Nesse raciocínio, é correto dizer que as primeiras mulheres encarceradas no Brasil foram as escravas e que a prisão tinha duplo objetivo: garantir a recuperação do criminoso pela disciplina do corpo e pelo isolamento. Todavia, o seu real escopo é: deixar esses excluídos sociais sob vigilância e repressão constantes e condicionados ao poder das classes dominantes.

1.2. VÁRIOS ENFOQUES DO ENCARCERAMENTO FEMININO

As estatísticas disponibilizadas pelo Ministério da Justiça dizem que a população carcerária feminina é menor quando comparada à masculina. Isso significa que há fatores próprios de gênero do homem e da mulher para o cometimento de atos delituosos.

Homens e mulheres encontram-se expostos a fatores sociais iguais, apesar disso, pode-se dizer que elas enfrentam intempéries ainda maiores, como as interferências culturais e de gênero. Somam-se a essas ocorrências: violência doméstica, maus tratos, abuso sexual (sofrido em várias fases da vida), gravidez precoce...

Os crimes mais cometidos pelas mulheres estão relacionados às drogas (principalmente ao tráfico), o que se pode observar pelos variados estudos existentes acerca desta matéria. Aliás,

é importante pontuar que este é um dos delitos mais evidentes na sociedade brasileira, que se deixa à sua mercê, atuando como usuário ou traficante, vítima ou expectador.

Nesse sentido, há correntes doutrinárias que defendem a versão de que as mulheres são mais frágeis, ocupam posições de menos destaque, profissões menos remuneradas e, por isso, estariam mais sujeitas a essas atividades. Por ocuparem tais posições, as mulheres raramente se intitulam como “chefes do tráfico”.

No Brasil, pode-se dizer que as encarceradas têm o seguinte perfil: são jovens, em sua maioria, são negras, condenadas direta ou indiretamente por tráfico de drogas e não estão à frente de cargos de liderança.

As Mulheres presas são mais sensíveis em relação aos homens na mesma situação e, portanto, no cárcere, elas são mais vulneráveis, mais emotivas.

Nesse sentido, são interessantes as palavras de Guilherme Nucci, para quem a emoção pode ser conceituada como:

“um estado de ânimo ou de consciência caracterizado por uma viva excitação do sentimento. É uma forte e transitória perturbação de afetividade, a que estão ligadas certas variações somáticas ou modificações particulares das funções da vida orgânica (...)”.

Com a privação da liberdade, as mulheres tendem a sofrer mais: há a separação dos filhos, afastamento da família, além de outros fatores próprios da natureza feminina, capazes de causar abalo sentimental. Na maioria das vezes, elas preferem estar presas em estabelecimentos superlotados e insalubres (sem chance de progresso), mas permanecerem próximas de suas famílias. Quase sempre, abrem mão de irem para estabelecimentos prisionais mais bem equipados, que lhes ofereçam possibilidades de trabalho e estudos (remição de pena) para poderem desfrutar de visitas de seus familiares. Em regra, a mulher presa não tem o acompanhamento de seu marido ou companheiro, ao passo que o homem preso recebe apoio quase incondicional de sua esposa ou companheira, que não mede esforços para facilitar sua vida enquanto na cadeia estiver.

Cumprе frisar que, com frequência, a prisão da mulher guarda estreita relação (sofre influência direta ou indireta) com a figura masculina. Em regra, os homens as induzem ao cometimento ou à participação em um crime, fazendo-as assumir a culpa ou parte dela para livrá-la.

As mulheres também sofrem mais discriminação de suas famílias por estarem presas. Com isso, não são tão visitadas e acabam perdendo seus relacionamentos amorosos, contato com seus filhos e demais parentes, fato que não acontece quando o homem está preso.

1.3. OS PROBLEMAS ESTRUTURAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

A população absoluta de mulheres presas aumentou de forma expressiva, alcançando 567% no período de 2000 e 2014 (número este que alcança 37.380 mulheres - 6,4 do total de encarcerados), segundo revelado por dados do Infopen - um sistema de informações estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro.

Dentre as Unidades Prisionais existentes, que somam 1420 ao todo, somente 103 são exclusivamente femininas e 239 são mistas. é notória a diferença entre uma penitenciária mista e um exclusivamente feminina: pelo cumprimento da dignidade da pessoa humana e pelo próprio respeito às detentas, o ideal seria que houvesse a redução das prisões mistas.

Falando sobre esse assunto, é importante lembrar-se de que os estabelecimentos prisionais e suas estruturas internas, bem como as normas de convivência no cárcere nunca (ou quase nunca) estão realmente adaptadas ao universo feminino e às suas necessidade, afinal, cadeias foram construídas para atender um público preponderantemente masculino.

Dessa forma, além de existirem todos esses problemas estruturais, que já são enormes na vida das presidiárias, elas ainda esbarram na falta de recursos (em todos os sentidos). Só para citar, em alguns estabelecimentos prisionais, as presas recebem um kit de higiene, por sua vez, muito básico, que, sequer chega ao fim do mês: elas passam por situações tão extremas, que chegam a usar miolo de pão como absorvente. Para elas, não são disponibilizadas sequer consultas com ginecologistas, ou qualquer outro médico, o que revela um descaso do Estado no tocante à salvaguarda de sua saúde.

Outro ponto relevante a ser salientado é o que diz respeito às presidiárias gestantes: de acordo com a Lei de Execução Penal (nº 7210/1984) os estabelecimentos prisionais que abrigam um público feminino devem dispor de berçários, com a finalidade de dar às condenadas a oportunidade de cuidar de seus filhos e de amamentá-los por até seis meses de idade.

Sabe-se que dentre todas as unidades prisionais existentes no Brasil, pouquíssimas dispõem de cela ou de dormitório adequado para gestantes, afinal, como já se mencionou, as cadeias presentes no país são, em sua maioria, mistas, ou seja, não estão aptas ao acolhimento digno de uma mulher e seu filho. A maternidade não é plenamente exercida pelas mulheres

presas. E, como consequência, o sofrimento delas aumenta quando estão grávidas: a privação de liberdade por si só, já compromete o período da maternidade, basta observar a falta de estrutura do Sistema, que cruelmente separa a mãe de seu filho em um dos períodos mais importantes de suas vidas...

CONCLUSÃO

Diante de todos os argumentos aqui expostos, foi possível constatar uma clara violação: o Sistema Penitenciário Brasileiro não possibilita o a ressocialização das pessoas que tiveram sua liberdade cerceada em razão da prática de um ato ilícito, pois seus mais remotos direitos não são respeitados, agravando-se esta situação quando se refere ao Sistema Penitenciário Feminino.

Deve-se dizer que mulheres e homens vivem realidades distintas dentro de um estabelecimento prisional: nos primórdios, os delitos femininos eram vistos como pecados ou mal comportamentos e, como tal, eram tratados por freiras, que tinham a função de corrigir moralmente as mulheres infratoras.

Os dados mais atuais relatam que o Brasil tem uma população carcerária alarmante. E mais: que essa população cresceu mais entre as mulheres do que entre os homens, havendo, inclusive um encarceramento em massa delas, por variadas razões, e que elas estão mais atreladas a delitos relacionados ao tráfico de drogas ilícitas e também que se envolvem em ilícitos por influência de seus parceiros.

Mulheres enfrentam desafios muito maiores no cárcere do que homens: ela não têm respeitados seus direitos mais básicos, como os de higiene, saúde e maternidade. Queixam-se da falta de trabalho remunerado e de vários outros infortúnios, como discriminação cultural e de gênero.

Isso faz crer que há uma necessidade premente de se olhar com mais delicadeza para a questão das mulheres presidiárias, que, atualmente, encontram-se em grande número e, o que é pior, amontoadas em pequenas celas, que não fornecem condições de sobrevivência digna a qualquer pessoa.

Cumprе frisar que quem vivencia o triste cotidiano de uma cela, é um sujeito de direitos e merece ser tratado como tal, portanto, é digno de respeito. É por este motivo que foi criada a Lei de Execução Penal, para regulamentar esta matéria e para resguardar as garantias fundamentais atribuídas pela Constituição Federal de 1988 aos presidiários e presidiárias.

Em síntese, é possível perceber que no Sistema Carcerário em geral há nítida violação dos mandamentos da Lei, sendo notória a transgressão dos direitos fundamentais garantidos pela legislação e que esta situação agrava-se no sistema carcerário feminino, situação que, evidentemente, não merece prosperar, até mesmo porque o Brasil é um Estado Democrático de Direito e não admite tais comportamentos.

Referências Bibliográficas

BRIGUENTI, Edileine Costa; CARLOS, Maria Carolina Carvalho de.; MALAMAM, Silvana. **Uma Apreensão Crítica do Cárcere Feminino: A Intervenção do Serviço Social á Luz da Liberdade.** Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33496-43250-1-PB.pdf>>. Acesso: 05.12.2018.

CORSI, E. C. **Pena: origem, evolução, finalidade, aplicação no Brasil, sistemas prisionais e políticas públicas que melhorariam ou minimizariam a aplicação da pena.** Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 10.10.2018.

LINICKER, Xavier Rocha. **Mulheres no Sistema Carcerário Brasileiro.** Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,mulheres-no-sistema-carcerario-brasileiro,590752.html>>. Acesso: 20.11.2018.

LISBOA, Vinícius. **População Carcerária Feminina no Brasil é uma das Maiores do Mundo.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-11/populacao-carceraria-feminina-no-brasil-e-uma-das-maiores-do-mundo>>. Acesso: 10.11.2018.

LOPES, Vitória Régia F. **Os Problemas do Cárcere Feminino no Brasil e seus Reflexos na Essência Feminina.** Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/10084/Os-problemas-do-carcere-feminino-no-Brasil-e-seus-reflexos-na-essencia-feminina>>. Acesso: 22.11.2018.

SALIM, B. **Mulheres no Sistema Prisional Brasileiro.** Disponível em: <<https://brunasalim.jusbrasil.com.br/artigos/400623779/mulheres-no-sistema-prisional-brasileiro>>. Acesso: 06/11/2018.

SILVA, E. C. **Mulheres no Cárcere.** Disponível em: <<http://www.fadiva.edu.br>>. Acesso: 10.11.2018.

O AMANHÃ DEPOIS DA LAMA: COMO ESTAMOS DEPOIS DE ANOS DO DESASTRE DO RIO DOCE? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Barbara Queiroz Guimarães¹, Isabela Maria Seabra de Lima², Christyan Lemos Bergamaschi^{1,3}

RESUMO

O presente trabalho apresenta a construção e a validação de uma Sequência Didática (SD) de ensino baseada nos Três Momentos Pedagógicos: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. A SD tem por objetivo contribuir para a Alfabetização Científica ao abordar o desastre ambiental de Mariana, que levou ao depósito de rejeitos de mineração no Rio Doce, fato recente de grande relevância ambiental, social, científica, tecnológica e econômica. Esse tema é proposto por meio da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente a partir da pergunta problematizadora: “Como a contaminação do Rio Doce pelo rejeito de mineração proveniente do desastre de Mariana impactou e ainda impacta a nossa vida?” que será discutida ao longo da SD. Em seguida, a SD foi validada por 11 professores da educação básica e suas contribuições permitiram o aprimoramento da SD para que seja usada como um recurso nas escolas de regiões atingidas pelo desastre.

Palavras-chave: Sequência de ensino, desastre ambiental, alfabetização científica.

INTRODUÇÃO

Ensinar ciências por meio de atividades problematizadoras que se relacionem com diferentes áreas de vida do indivíduo, permite o aluno observar que a ciência faz parte do seu cotidiano (SASSERON; CARVALHO, 2011) e incentivar sua participação nas decisões sociais e ambientais que envolvem a ciência e a tecnologia. Nesse sentido, a Sequência Didática (SD) baseada nos Três Momentos Pedagógicos (3MP) sugere contribuir com a construção do conhecimento científico ao problematizar uma situação pertencente ao seu dia a dia e, assim, o estudo científico faça sentido para os alunos (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012).

O ensino de ciências pode auxiliar o aluno na percepção de que a sala de aula não está a parte do seu cotidiano, permitindo que ele faça uma leitura do mundo com criticidade, refletindo sobre os processos científicos e tecnológicos ao seu redor (SILVA; LORENZETTI, 2020). Ao oportunizar maneiras de desenvolver a compreensão do mundo por uma linguagem científica, a educação pode contribuir com a sua Alfabetização Científica (AC) do aluno (CHASSOT, 2003).

¹ Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

² Instituto Nacional da Mata Atlântica (INMA)

³ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Articular os conhecimentos científicos e tecnológicos com as suas implicações na sociedade e no meio ambiente faz parte dos preceitos da abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente ou CTSA (SANTOS; MORTIMER, 2000; SANTOS, 2007). De forma que são abordadas questões que incentivam a participação efetiva dos indivíduos frente a questões sociais e ambientais e na compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos que envolvem tal caso.

Uma situação ainda vivenciada por alunos residentes da bacia hidrográfica do Rio Doce são as consequências do desastre ambiental provocado pelo rompimento da barragem de Fundão, em Mariana-MG. Esse rompimento liberou cerca de 34 milhões de m³ de rejeitos de mineração de ferro na Bacia do Rio Doce, que percorreu até a foz do rio, em Linhares – ES (ANA, 2016). A ocorrência desse desastre afetou direta e indiretamente os seres humanos, a flora, fauna pertencentes à Bacia do Rio Doce e a zona costeira do Espírito Santo. Dentre os impactos ambientais destacam-se: o aumento da turbidez da água, aumento da concentração de metais na água e acúmulo nas espécies pertencentes a esse ambiente, que impactam negativamente a vida dos seres dessa região (BIANCHINI, 2019).

Nesse contexto, a educação pode contribuir para as aprendizagens dos indivíduos afetados pelo desastre “para a tomada de decisões coletivas e atuação no contexto do desastre, de forma socialmente responsável” (SOUZA et al., 2020). Portanto, esse trabalho tem por objetivo elaborar uma SD sob a abordagem CTSA para contribuir com a AC de alunos do ensino fundamental ao trabalhar a importância ambiental, social e econômica do Rio Doce e os resultados após quase sete anos do desastre de Mariana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A SD baseada nos 3MP é uma forma de ensino difundida por Delizoicov e Angotti (1991). Os 3MP que estruturam essa SD de ensino são: Problematização Inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

Na Problematização Inicial (PI) são apresentadas situações que fazem parte do cotidiano dos educandos. Nesse momento os alunos podem expor e manifestar seus entendimentos sobre a situação, que auxilia na percepção crítica sobre o cenário apresentado e ver a necessidade de se obter novos conhecimentos, como os científicos, para interpretar melhor a situação ou até resolvê-la. (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

Na Organização do Conhecimento (OC) são trabalhados os conhecimentos necessários para compreensão da situação apresentada na PI. O ponto de partida para alcançar os conhecimentos científicos são as questões abordadas na etapa inicial. Aqui o professor pode organizar atividades que permitam que o aluno tenha condições de compreender as situações iniciais ou outras que estão por vir (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

O último momento é a Aplicação do Conhecimento (AP), em que são realizadas atividades que envolvam uma situação apresentada inicialmente para que o aluno utilize o conhecimento científico incorporado durante toda a SD para interpretá-la e outras situações que fazem parte de sua vivência e que demandem desse conhecimento (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012; MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014).

O ensino voltado para a construção de conhecimento que permita a participação efetiva do indivíduo na sociedade, na tomada de decisões responsáveis frente as situações cotidianas e atuação na resolução de questões referentes à ciência e tecnologia, abrange o movimento CTSA (SANTOS; MORTIMER, 2000; SANTOS, 2007). A abordagem CTSA auxilia na criticidade do aluno e abre portas para uma educação problematizadora, abordando temas sociais e incluindo o aluno no contexto social (SANTOS, 2007; SANTOS, 2008).

A participação dos indivíduos frente a questões sociais e ambientais se faz necessária em decorrência de desastres ambientais que afetam significativamente seu entorno. Nesses casos, o entendimento tecnológico e científico pode auxiliar na compreensão do evento e na busca de resoluções para tais problemas; bem como no entendimento dos prós e contras do uso desses conhecimentos tecnológico e científico. Desse modo, formam-se indivíduos com domínio sob os conhecimentos científico “[...] e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas da sua vida.” (SASSERON; CARVALHO, 2011), que auxiliem na transformação do mundo (CHASSOT, 2003), contribuindo, assim, com a sua AC.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de avaliação (MOREIRA; CALEFFE, 2008) (Tabela 1). Inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica dos conceitos principais do estudo (SD, AC e CTSA), pesquisa sobre o tema principal da SD e estudo sobre o instrumento de análise e validação da SD. A SD foi construída a princípio para o 8º ano do ensino fundamental, com oito aulas e um instrumento de validação de sequência didática adaptado de Guimarães e Giordan (2013) foi aplicado para professores da educação básica.

Tabela 7 - Características da pesquisa de avaliação.

Procedimentos da pesquisa de avaliação	Como aparece nesta pesquisa?
Esclarecer as questões a serem avaliadas	Através do instrumento de validação
Estabelecer o critério de valor e igualdade	Pelos critérios mais que suficiente, suficiente e insuficiente do instrumento de validação
Usar critérios para avaliar o produto	Por meio das quatro seções do instrumento de validação: estrutura e organização; problematização; conteúdos e conceitos; metodologia de ensino e avaliação.
Mostrar os graus de congruência entre os critérios	Através das respostas dos validadores a cada seção, item e subitem do instrumento de validação
Avaliar os resultados	Por análise qualitativa das respostas dos validadores, individualmente e como um todo.

Fonte: Adaptado de Moreira e Caleffe (2008).

A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando a problemática abordada, a SD foi desenvolvida (Tabela 2) com intuito de promover a AC de alunos que pertencem a regiões afetadas pela lama de rejeito de mineração que atingiu o Rio Doce, que impactou e ainda impacta a vida dessas pessoas.

Tabela 2 - Sequência didática “O amanhã depois da lama: como estamos depois de anos do desastre do Rio Doce?”

Etapas da SD	Aula	Atividades
Problematização Inicial	1	- Leitura de uma reportagem sobre barragens de rejeitos, com enfoque no rompimento da barragem de Mariana. - Discussão em grupo sobre a reportagem: abordar os conceitos de acidente, desastre natural ou crime ambiental.
	2	- Roda de conversa para discussão e realização de uma expedição virtual ao Rio Doce.
Organização do Conhecimento	3	- Discussão sobre a presença de metais tóxicos na água; - Pesquisa sobre as consequências dessa contaminação.
	4	- Biomas Brasileiros: Mata Atlântica.
	5	- Visita à Estação de Tratamento de água.
	6	- Produção de uma entrevista para ser feita aos sujeitos afetados pelo desastre ambiental.
	7	- Apresentação das entrevistas;

Aplicação do Conhecimento	8	- Apresentação dos dados coletados ao longo da SD para a escola.
---------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

As dinâmicas da PI têm por finalidade despertar nos alunos os seus entendimentos sobre os conceitos de desastre, acidente ou crime ambiental, para que eles construam sua própria percepção acerca do problema vivido. A expedição ao rio é uma forma de fazer com que eles viagem ao longo desse recurso hídrico e percebam o quão ele é significativo. Nessa aula é feita a pergunta problematizadora: “Como a contaminação do Rio Doce pelo rejeito de mineração proveniente do desastre de Mariana impactou e ainda impacta a nossa vida?”.

A OC teve por objetivo estudar “[...] os conhecimentos científicos necessários para a melhor compreensão dos temas e das situações significativas.” (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). A partir do vídeo “Regência: as últimas horas antes da ‘lama’” que mostra as últimas horas antes da lama chegar à foz do Rio Doce, no mar de Regência, Linhares/ES, é feita uma pequena problematização sobre o tema e segue uma análise dos impactos do rejeito nos diversos níveis de organização da vida no planeta, com o ecossistema aquático e o bioma Mata Atlântica. Ao compreender essas situações, os alunos serão apresentados às formas de tratamento de água, com uma visita técnica a Estação de Tratamento.

A produção de roteiros de entrevistas faz parte da última aula de OC, que tem por objetivo a compreensão dos impactos sociais causados pelo desastre e, dessa forma, associar os conhecimentos científicos e tecnológicos ligados ao problema, bem como seus impactos socioambientais (SASSERON; CARVALHO, 2007). Nas duas últimas aulas da SD, na AP, os alunos retornam a pergunta problematizadora, para expor os conhecimentos construídos ao longo das aulas e apresentar aqueles necessários para responder essa pergunta.

VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A validação foi realizada por 11 professores de Ciências, cursistas da Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Educação e Divulgação em Ciências (Tabela 3).

Tabela 3 – Relação do número de professores que avaliaram os itens da SD com os conceitos mais que suficiente (MS), suficiente (S) e insuficiente (I).

Dimensão 1 – Estrutura e Organização			
<i>Conceitos de atendimento aos critérios:</i>	MS	S	I
Qualidade e originalidade da SD e sua articulação com os temas da disciplina.	6	5	
Clareza e inteligibilidade da proposta	7	4	

Adequação do tempo segundo as atividades propostas e sua executabilidades	5	4	2
Referencial Teórico/Bibliografia	6	5	
Dimensão 2 - Problematização			
O problema: sua abrangência e foco	7	4	
Coerência interna da SD	6	5	
A problemática nas perspectivas Social/Científica	8	3	
Articulação entre os conceitos e a problematização	8	3	
Contextualização do problema	8	3	
O problema e sua resolução	9	2	
Dimensão 3 – Conteúdos e conceitos			
Objetivos e conteúdos	7	4	
Conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais	7	3	1
Conhecimento Coloquial e Científico	6	5	
Organização e encadeamento dos conteúdos	4	5	1
Tema, Fenômeno, Conceitos	8	3	
Dimensão 4 – Metodologia de ensino e Avaliação			
Aspectos metodológicos	8	3	
Organização das atividades e contextualização	8	3	
Métodos de avaliação	7	3	1
Avaliação integradora	6	4	1
Feedback da avaliação	5	5	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

O instrumento de validação e a SD foi apresentada para os avaliadores, que analisaram quatro dimensões com vinte categorias avaliadas como insuficiente (I), quando havia pouca ou nenhuma relação da SD com as questões do item; suficiente (S), quando os critérios eram atendidos; e mais que suficiente (MS), quando havia alta relação entre o item e a SD.

A categoria “Adequação do tempo segundo as atividades propostas e sua executabilidades” obteve dois julgamentos como insuficiente, que teve como sugestão a avaliação da quantidade de dinâmicas exercidas durante a SD e a quantidade de aulas. A dimensão “Problematização” foi bem avaliada e foi sugerido que fosse mais bem discutido a importância econômica do uso das barragens. Os itens “Conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais” e “Organização e Encadeamento dos conteúdos” receberam uma avaliação como insuficiente, em que foi sugerido dividir melhor as dinâmicas durante as aulas. Os itens “Métodos de avaliação”, “Avaliação integradora” e “Feedback da avaliação” obtiveram uma avaliação como insuficiente, em que uma das sugestões dos avaliadores seria acrescentar um momento de retorno dos itens produzidos pelos alunos.

A partir das análises feitas pela validação da SD, as dinâmicas apresentadas foram reestruturadas. Dentre as sugestões dos validadores estão: reestruturação da pergunta problematizadora, que inicialmente não era respondida ao longo da SD, a presença de discussões sobre o uso das barragens de rejeito e sua importância econômica, a mudança de nível de ensino para o 9º ano e o encurtamento da SD (Tabela 4).

As aulas 1 e 2 permaneceram como PI. Uma das observações apontadas pelos avaliadores foi a falta de resposta à pergunta problematizadora durante a SD. Assim, foi feita alteração para: “De que forma a contaminação do Rio Doce pelo rejeito de mineração proveniente do desastre de Mariana impactou e ainda impacta a sociedade e o meio ambiente próximo a essa região?” com o intuito de abordar os aspectos socioambientais do problema.

Foi realizada uma alteração na ordem das aulas 3 e 4 da OC, de forma que a aula 3 da SD proposta tornou-se a aula 4 e vice-versa. Essa mudança foi feita para que o tema seja abordado do macro (o bioma afetado) ao micro (contaminação do rio por metais tóxicos) e por fim que seja possível associar ambas as situações com o meio social em que vivem. A fim de reduzir as aulas da SD, foi retirada a aula 5 em que aconteceria a visita à Estação de Tratamento de Água, visto que, os validadores sugeriram diminuir o número de aulas e após análise dos autores, percebe-se que essa dinâmica pode não contribuir para responder à pergunta problematizadora.

Tabela 4 - Reestruturação da sequência didática “O amanhã depois da lama: como estamos depois de anos do desastre do Rio Doce?” após a validação

Etapas da SD	Aulas	Atividades
Problematização Inicial	1	- Leitura de uma reportagem sobre barragens de rejeitos, com enfoque no rompimento da barragem de Mariana. - Discussão em grupo sobre a reportagem: abordar os conceitos de acidente, desastre natural ou crime ambiental; o uso das barragens e sua importância econômica.
	2	- Roda de conversa para discussão e realização de uma expedição virtual ao Rio Doce. - Realizar a pergunta problematizadora.
Organização do Conhecimento	3	- Biomas brasileiros - Mata Atlântica
	4	- Discussão sobre a presença de metais tóxicos na água; - Pesquisa sobre as consequências desses materiais.

	5	- Produção de uma entrevista para ser feita aos sujeitos afetados pelo desastre ambiental.
Aplicação do Conhecimento	6	- Discussão sobre os impactos causados pelo rejeito; - Apresentação das entrevistas; - Retorno à pergunta problematizadora

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para finalizar a SD, a última aula de AP, será realizada a discussão sobre os impactos causados pela contaminação do rio Doce pelo rejeito de mineração. Essa dinâmica foi acrescentada para que os alunos tenham um retorno sobre as atividades realizadas por eles. Além disso, essa aula será destinada a análise da pergunta problematizadora, de forma que os alunos terão oportunidade de responder à pergunta e refletir sobre os aspectos socioambientais, científicos e tecnológicos em torno do desastre ambiental. A 8ª aula da SD proposta foi retirada, pois, após avaliação dos autores, esse momento poderia ser feito a parte da SD, como um evento da comunidade escolar, não sendo obrigatório para finalizar a SD.

CONCLUSÃO

Nesse trabalho foi construída uma SD de ensino baseado nos 3MP com abordagem CTSA, com objetivo de contribuir para a AC dos alunos, a partir de um tema com relevância social, científica, tecnológica, ambiental e econômica, o desastre ambiental do rompimento da Barragem de Mariana, que levou rejeito de mineração para o Rio Doce. Ao trabalhar esse tema, espera-se que o aluno desenvolva o seu papel enquanto cidadão, de tomada de decisões acerca de problemas e o pensamento crítico sobre aquilo que ele vive.

A SD traz ao longo das aulas discussões sobre o impacto causado pela lama de rejeito no rio, mesmo depois quase sete anos do desastre, buscando abordar os impactos causados na esfera socioambiental, econômica, usando conhecimentos científico e tecnológico.

A SD foi validada por um conjunto de 11 professores atuantes da educação básica que possibilitou uma avaliação da SD em esferas distintas. As contribuições dos professores foram analisadas e muitas delas acatadas para o aprimoramento da SD e, dessa forma, potencializando seu uso posterior em sala de aula.

Portanto, a SD foi construída para auxiliar professores que atuam em áreas atingidas pelo desastre, como mais um recurso didático para as aulas do 9º ano do ensino fundamental e

que pode ser adaptada para os demais públicos, por meio de aprofundamentos ou simplificações das aulas ao longo da sequência.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Águas (ANA). Encarte especial sobre a Bacia do Rio Doce: rompimento da barragem em Mariana/MG. Brasília, 2016.

BIANCHINI, A. (coord.). Programa de Monitoramento da Biodiversidade Aquática da Área Ambiental I – Porção Capixaba do Rio Doce e Região Marinha e Costeira Adjacente. Monitoramento do Ambiente Dulcícola (Rio Doce): Relatório Semestral – Seção 3 - Anexo 1 – Ecotoxicologia. Vitória, 2019.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1991. 207 p.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A., DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, 0. 1-22, 2012.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0875-2.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 03, v. 14, p. 199-215, 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 03, v. 14, p. 199-215, 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, São Paulo, v. 1, número especial, p. 1-12, 2007.

SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freiriana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 110-132, 2000.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciências**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 1, v. 16, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação em Ensino de Ciências**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SILVA, V. R.; LORENZETTI, L. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 46, p. 1-21, 2020.

SOUZA, M. C. R. F.; R CAMPOS, R. B. F.; SANTOS, T. M.; ENES, E. N. S. Aprendizagens ambientais de estudantes sobre o Rio Doce: relações e sentidos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo v. 50, n. 175, p. 160-184, 2020.

ABORDAGEM CTS NOS LIVROS DIDÁTICOS EM TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEC

**Maria Beatriz Dias Coutinho¹, Rúbia Estefânia Pinto da Silva², Joseane Dias Coutinho³,
Carlos Eduardo Coutinho Barbosa⁴**

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de pesquisas que versam sobre a Educação CTS em livros didáticos. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa dos artigos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências- ENPEC, nos últimos 10 anos. Usou-se como metodologia a pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Foi obtido como resultado 285 artigos que se referiam a LD e destes, foram selecionados 09 (nove) artigos para análise, por conterem em seus títulos as palavras chaves: CTS e Livro didático. Encontrou-se na pesquisa uma lacuna de ausência de mais artigos que mencionem o CTS em livros didáticos. A pesquisa mostrou o livro didático como um referencial valioso na educação dos alunos e enfatizou a importância de revisão em livros da educação básica que fazem menção a abordagem CTS. Isso porque, alguns destes manuais foram classificados como conteudistas, incipientes e com pouca abordagem do enfoque CTS. Outro resultado aponta na direção de se discutir a inserção do CTS em cursos de formação continuada, bem como ainda, enfatizou a importância da revisão em livros da educação básica que fizessem menção a abordagem CTS.

Palavra- Chave: Livro didático. QSC. CTS. Ciências. Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

A difusão do CTS cada vez mais crescente nos rumos educacionais e nos manuais didáticos é frequente. E nesse contexto, o livro didático ainda consegue possuir uma utilidade importante para estudantes, quando aliado ao seu papel de auxílio pedagógico e mediado pelo professor em sala de aula na busca de construir o conhecimento (SANTOS; PRADO, 2017). Para Linsigne, (2007) está se tornando cada vez mais presente o uso da expressão “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS) em estreita associação com a percepção pública da atividade tecnocientífica, a discussão e definição de políticas públicas de C&T, o ensino de ciências e tecnologia.

Dessa forma, o presente trabalho tem a finalidade analisar a abordagem CTS presente em livros didáticos, bem como ainda, analisar o que vem sendo pesquisado e como essas

¹ Universidade de Brasília (UnB). E-mail: couthobias@yahoo.com.br

² Universidade de Brasília (UnB). E-mail: rubiae.silva@gmail.com

³ Instituto Federal de Educação (IFPI). E-mail: josydiascoutinho@hotmail.com

⁴ Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: edcoutinho13@gmail.com

pesquisas têm sido desenvolvidas. O presente trabalho traz como problema de pesquisa: o que investigam e sinalizam as pesquisas em Educação CTS a respeito de Livros Didáticos? Para isso, foram analisadas pesquisas que tratam do assunto publicadas no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), evento bienal promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Científica apresenta vários propósitos que vem mudando de acordo com o contexto sócio-histórico e muitos destes propósitos coincidem com o movimento Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS), que surgiram em momentos de crítica ao modelo desenvolvimentista com impacto ambiental e de reflexão sobre a ciência na sociedade (SANTOS, 2011).

Na educação básica, o objetivo central do enfoque CTS é favorecer a educação científica e tecnológica dos alunos, auxiliando-os a construir conhecimentos, habilidades e valores essenciais para que possam tomar decisões responsáveis sobre questões de Ciência e Tecnologia, para que obtenham um olhar crítico sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade, uma vez que este enfoque amplia os debates em sala de aula acerca de questões políticas, econômicas, culturais, sociais, ambientais e éticas (SANTOS; MORTIMER, 2002; SANTOS, 2007).

Para Pinto; Vermelho, (2017) “No ensino de ciências, o enfoque CTS surgiu como proposta curricular na década de 1970 e como reflexo do agravamento dos problemas ambientais, o que levou a um aumento de discussões críticas sobre a natureza do conhecimento científico e seu papel na sociedade” (PINTO; VERMELHO, 2017, p. 3).

Por não existir uma única forma de se aplicar CTS no campo Educacional, procuramos usar de forma significativa o papel dos manuais didáticos como ferramentas científicas, que ajudem a professores e alunos na compreensão das abordagens sobre CTS, propostas nos Manuais didáticos. Dessa forma, a educação CTS tem uma abrangência mais expressiva e abre-se a oportunidades para os diferentes níveis de ensino (AIKENHEAD, 2003).

Embora os Livros Didáticos (LD) não correspondam fidedignamente com as diretrizes Curriculares, ainda assim são necessários à formação do cidadão, por serem um leque de oportunidades de leituras dos conhecimentos científicos, nos diferentes níveis de ensino.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como sendo qualitativa de natureza exploratória descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2017). O presente trabalho é fruto da disciplina Educação Científica com enfoque CTS do PPGEduc/UnB e se caracteriza como sendo um estudo bibliográfico dos artigos publicados nas atas do Enpec no período de 2009 a 2019 sobre as abordagens CTS em Livros didáticos.

A análise realizada buscou delinear como a abordagem CTS vem sendo discutida nos livros didáticos. O processo de seleção dos artigos ocorreu com a busca no site do ENPEC. Foram selecionados trabalhos por meio das palavras-chave (1) livro Didático; (2) CTS (3) QSC no sistema de busca. Inicialmente, foi feita uma busca geral para as palavra-chave mencionada. Das três palavras foram encontrados 285 artigos sobre livros didáticos num período de 10 anos. Destes resultados, usamos como segundo critério de busca encontrar os mesmos vocábulos no título. Foram selecionados (9) artigos, sendo sete (7) sobre Livro didático e CTS e dois (2) sobre Livros Didático e Questões sociocientífica. Essa pouca produção de trabalhos científicos nos anais estudados, nos referidos anos, pode estar sendo justificada, quando Megid Neto e Francalanza (2003), mencionam pouca mudança substancial nas últimas décadas nos manuais didáticos.

Tabela 1: Número de trabalhos publicados no ENPEC no período de 2019 a 2011 abordagem CTS/QSC nos livros didáticos

Ata do Enpec	Palavra-Chave	Total de Artigos	Livro Didático e CTS	Livro Didático e QSC	Artigos p/análise
2019	Livro Didático	63	03	-	03
2017	Livro Didático	75	01	01	02
2015	Livro Didático	94	01	01	02
2013	Livro Didático	50	02	-	02
2011	Livro Didático	-	-	-	-
2009	Livro Didático	*	*	*	*

Fonte: Coutinho, 2021

*As atas do ENPEC do ano de 2009 apresenta falhas técnicas impossibilitando a visualização dos artigos no site, dessa forma, não foi possível contabilizar esses dados.

Quadro 1: Níveis de educação dos artigos apresentados nas Atas do Enpec no período de 2019 a 2011 com abordagem CTS/QSC nos livros didáticos

NÍVEL DE EDUCAÇÃO	CÓD.	ARTIGOS	AUTORES
Ensino Fundamental	T5	Aspectos Sociocientíficos em Livros Didáticos de Ciências do Ensino Fundamental	DACORÉGIO; ALVES (2017)
	T6	A temática água nos livros didáticos: analisando as relações CTSA	MAESTRELLI; SILVA; LORENZETTI (2017)

	T7	A perspectiva ciência-tecnologia-sociedade (CTS) no livro didático de ciências do 1º e 2º ano do ensino fundamental	GONZAGA; OLIVEIRA; ZURRA (2019)
Ensino Médio	T2	Ciência/Tecnologia/Sociedade nos Conteúdos sobre a Origem da vida em Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio	SEPINI; CABRAL; MARCIEL (2013)
	T3	Análise da Biotecnologia nos livros didáticos à luz da perspectiva CTS	KAPP; MIRANDA; FREITAS (2015)
	T4	Questões sociocientíficas no ensino de ciências: um exemplo baseado na análise da abordagem do tema “sociedade de consumo” no livro didático de química	SILVA et al., (2015)
	T8	Uma análise do tema “drogas psicotrópicas” nos livros didáticos de Química do ensino médio do PNLD 2018 a partir da perspectiva CTSA	ALMEIDA C. B.C. et al., (2019)
	T9	Enfoque CTS nos livros didáticos: possíveis abordagens no Ensino de Física	SANTOS; BRUM; AULER (2019)
Ensino Superior	T1	Relações CTS/QSA em Livros de Química Geral: um olhar sobre os exercícios propostos	NUNES et al. (2013)

Fonte: Coutinho, 2021

Feitas as seleções dos trabalhos analisados, o quadro 1, mostra a distribuição dos artigos que se propuseram analisar livros didáticos distribuídos em Níveis de ensino (Educação Básica e Superior). Dentre eles, foi encontrado um artigo que analisava a abordagem CTS/QSC em Livros didáticos (LD) em exercícios propostos nos livros do Ensino Superior (T1). Três (3), se referiam a do Ensino Fundamental (T5, T6 e T7) e cinco (5), analisaram coleções do Ensino Médio (T2, T3, T4, T8 e T9).

Após definido o ‘corpus’ de análise, foi feita a leitura do mesmo e se elaborou uma tabela em que foi intitulada de “matriz de reconhecimento” dos artigos selecionados. Na qual contém cinco (5) parâmetros de análise: (a) Amostra analisada; (b) Objetivos de análise; (c) Metodologia de Análise; (c) Resultados de Análise; (d) Indicadores e Contribuições para a Educação. Assim, os artigos foram analisados seguindo a referida matriz construída pela autora para essa pesquisa.

Quadro 2: Parâmetros de reconhecimento dos temas encontrados nos artigos publicados no Enpec no período de 2009 a 2019.

	PARAMETROS DE RECONHECIMENTO	RESUMO
1	Amostra analisada	
2	Objetivos da análise	
3	Instrumento da análise	
4	Resultados encontrados	
5	indicadores e contribuições apresentadas	

Fonte: Coutinho, 2021

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

No sentido de buscar CTS nos trabalhos publicados no Enpec sobre livro didático, a análise será descritiva seguidos a matriz de parâmetros já citada anteriormente. Se fará uso dos códigos T seguido do numeral 1 a 9, para se referenciar ao artigo, como descrito no quadro 1.

(a) Amostra Analisada:

A amostra analisada se constitui em artigos que analisam livros do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Sendo cinco (5) artigos que se referiam ao Ensino Médio e buscavam fazer suas análises em livros de Biologia, Química e Física, três (3) em livros do Ensino Fundamental, sendo um (1) referente ao 9º ano, e os demais livros eram de 1º a 4ª séries na disciplina Ciências, e um artigo fez uso de livros de Ensino Superior referente a Química.

Os artigos, trouxeram como eixos abordados em suas análises os seguintes temas:

(I). **Ensino Fundamental:** T5: Os aspectos sociocientíficos (DACORÉGIO; ALVES, 2017); T6: Drogas Psicotrópicas (MAESTRELLI; SILVA; LORENZETTI, 2017); T7: Abordagem CTS em imagens GONZAGA; OLIVEIRA; ZURRA (2019);

(II). **Ensino Médio:** T2: Origem da Vida (SEPINI; CABRAL; MARCIEL, 2013); T3: A Biotecnologia (KAPP; MIRANDA; FREITAS, 2015); T4: Sociedade e Consumo (SILVA et al., 2015); T8: Água (ALMEIDA C. B.C. et al., 2019); T9: As interações com a tecnologia e a sociedade (SANTOS; BRUM; AULER, 2019).

(III). **Ensino Superior:** T1: Ácidos e bases (NUNES et al. 2013)

(b) Objetivos de cada artigo selecionado

Com relação aos objetivos, há uma diversificação em como os determinados temas são abordados e estudados pelos autores, neste sentido, os artigos apresentam as seguintes abordagens analíticas:

No artigo, **T1**: os autores se propuseram analisar como os livros textos de Química Geral apresentam a ciência e suas interações com a tecnologia e a sociedade. Para tal, fizeram a análise de como a abordagem CTS se apresentou nos capítulos que estuda os ácidos e bases.

Alguns autores apresentam a proposta de análise do livro didático sobre presença da abordagem CTS, em capítulos e temas específicos, como por exemplo: **T1** que buscou a abordagem CTS nos Ácidos e bases; **T2**: procurou verificar se o conteúdo Origem da Vida apresentava a relação CTS; no artigo **T3** os autores procuraram analisar como o CTs se

apresentava na temática Biotecnologia; O trabalho T4 procurou verificar a relação CTS com Sociedade e Consumo; Enquanto o T8 analisou temática Água, como enfoque o CTS nos LD.

Outros artigos buscaram a relação CTS/QSC na coleção toda analisada pelos autores (T5 e T9) e nos exercícios propostos pelo livro de química do Ensino Superior (T1).

No T7, os autores analisaram como a perspectiva CTS se apresentavam, a partir das imagens apresentadas nos LD de Ciências do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

No trabalho T4, os autores investigaram a elaboração de materiais educativos e buscaram analisar questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir do tratamento de questões sociocientíficas (QSC), apresentada nos manuais didáticos do Ensino Médio. Nesse artigo, os autores trouxeram mais de uma proposta de análise em seu objetivo geral, porém, só foi contemplado um dos objetivos propostos, no desenvolver do trabalho.

No artigo T9, os autores vêm analisar se há a presença do enfoque CTS nos LD e procuram identificar, caracterizar e compreender a abordagem CTS presente nesses manuais didáticos. Os autores Maestrille; Silva; Lorenzetti (2017) consideram que sobre a importância de uma formação crítica, onde o livro didático deve abordar o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Tendo em vista ser o livro didático na sua maioria quase que o único material, recurso que os alunos e professores têm.

(c) Instrumento de análise

Dentre os artigos analisados, Megid Neto; Francalanza (2006); Santos (2001) tiveram suas matrizes de análises utilizadas. As matrizes de Megid Neto e Francalanza (2006) foram utilizadas em 02 artigos. Segundo os autores essas matrizes são para o caso dos manuais escolares de Ciências no Ensino Fundamental, em que deve se considerar explícita ou implicitamente as concepções de Ciência, de Ambiente, de Educação, de Sociedade, das relações entre Ciência/Tecnologia/Sociedade. Já a matriz de Santos (2001) foi utilizada em um trabalho, em que consistia nas categorias: concepção de Ciências e Tecnologia, Responsabilidade Socioambiental/ação responsável, relações com as questões socioculturais, balanço de diferentes pontos de vista, tomada de decisões, resoluções de problemas socioculturais e ambientais, aspectos políticos e relações de poder.

Observou-se, que no T6 se fez uso de fichas técnicas adaptadas de Fernandez e Villamañán (2013), sendo a ficha original construído em torno de três dimensões de análise (Finalidades, Conhecimentos e Procedimentos).

O artigo T2 não apresenta uma metodologia descrita e os autores fizeram uso de uma ficha avaliativa, com uso de matrizes e descritores, proposta por outros autores. O autor usou os indicadores de análise do Livro didático de Megid Neto e Francalanza (2006) e a Matriz de Referência de Amaral; Xavier; Marciel (2009).

(d) Resultados encontrados

Diante da análise dos artigos, foram feitos recortes dos resultados encontrados pelos autores. Esses trechos proporcionaram verificação de dados relacionados com as abordagens CTS, encontrada nos livros analisados. Os recortes dos trabalhos estão identificados per código supracitados.

T1. “Os livros analisados quase não apresentam as relações CTS na proposição de seus exercícios, de onde se pode inferir que não se percebe como sendo relevante dentro do contexto do conhecimento químico (NUNES, et al., 2013, grifo meu)

T2 “As relações CTS não estão totalmente contempladas nos conteúdos investigados (SEPINI; CABRAL; MARCIEL, 2013, grifo meu)

T3. “Abordam esses indicadores (CTS) de maneira superficial (KAPP.; MIRANDA.; FREITAS, 2015, grifo meu)

T4. “A questão sociocientífica "sociedade de consumo" está mais presente no volume um da coleção, e principalmente associada a quadros complementares do que em textos atrelados ao capítulo” [...] “suas abordagens são exploradas na maior parte do tempo como enxertos de notícias encontradas na mídia sobre os temas”. [...] "Sociedade de Consumo" na coleção é bem expressiva” [...] “Reconhecemos que o aspecto natureza da ciência foi pouco explorado na coleção” (SILVA, et al., 2015, grifo meu)

T5. [...] a superficialidade do tratamento dos aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais, éticos e culturais relacionados à ciência e tecnologia contidos nas obras de Ciências (DACORÉGIO; ALVES, 2017, grifo meu).

T6. “Os resultados indicam que, apenas um número reduzido de parâmetros encontra-se presente nas obras, demonstrando a forma incipiente como as relações CTSA são tratadas nos livros analisados. [...]”, “percebe-se que a abordagem das relações CTSA ainda é escassa nas obras[...]” (MAESTRELLI; SILVA; LORENZETTI, 2017, grifo meu).

T7. [...] não encontrarmos CTS nos conteúdos em forma de texto[...], livros do 1º e 2º ano terem bastantes imagens, que até podem ser exploradas de forma crítica, se estas não tiverem acompanhadas de informações nesta linha de abordagem, não podemos dizer que estas serão exploradas considerando a perspectiva CTS (GONZAGA; OLIVEIRA; ZURRA. 2019, grifo meu).

T8. O livro LD01 em especial aborda de maneira eficiente o conteúdo pela perspectiva CTSA, onde além dos conceitos de química traz discussões sobre sociedade, composição, história, produção, distribuição e efeitos adversos do abuso de drogas no corpo humano de mais

de 10 drogas diferentes além de notícias com dados atuais sobre a situação do mercado de drogas do Brasil. (ALMEIDA et al., 2019, grifo meu).

T9. [...], LDs de Física, que contemplam discussões sobre as interações entre CTS, ainda são incipientes e pontuais [...], essas abordagens aparecem isoladas, nas seções finais dos capítulos e/ou em pequenos quadros nas laterais das páginas (SANTOS; BRUM; AULER, 2019, grifo meu)

Após a análise desses recortes, foi observado no parâmetro dos resultados apresentados pelos autores, indicativos de pouca ou falta do CTS nas coleções analisadas e expressos nos trechos acima em negrito. Os artigos (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7 e T9), sinalizam a pouca ou ausência total da Abordagem CTS nos manuais didáticos estudados. No entanto, podemos encontrar no T8 o indicativo de que essa abordagem foi colocada nas coleções como eficiente. Os autores ainda trazem a discussão de que os a temática CTS/QSC encontrada em livros didáticos (LD) nos trabalhos T2, T3, T5, T6 e T9, apresentados no Enpec traz a abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade apresentada nestes manuais didáticos.

e) Indicadores e contribuições para educação

A educação CTS tem o compromisso de acrescentar valores e princípios em seus conteúdos científicos, dando relevância a conhecimentos que não estejam presentes apenas no meio educacional, para que assim consigam fazer um paralelo entre os conteúdos científicos e situações cotidianas (KAPP.; MIRANDA.; FREITAS, 2015). Nesse sentido, a presença da abordagem CTS no meio escolar em nível de educação básica apresentada nos LD se torna necessária e pertinente.

A pesquisa tem mostrado que a abordagem CTS, vem sendo abordada nos LD e que os autores têm se dedicado a analisar livros didáticos de Ensino fundamental, Médio e Superior. Os autores trazem diversas contribuições para a sociedade, no tocante a saber escolher o livro didático, bem como a indicação da necessidade de avanços na formação de professores na educação básica, a fim de que estes professores, saibam conduzir o processo da formação cidadão dos alunos em um nível mais críticos e participativo.

Neste sentido T7, traz o fato de que dos livros do 1º e 2º ano terem bastantes imagens, que até podem ser exploradas de forma crítica, se estas não tiverem acompanhadas de informações nesta linha de abordagem, não podemos dizer que estas serão exploradas considerando a perspectiva CTS.

Os autores ainda sugerem que a abordagem CTS deva vir no texto principal, pois da forma como se apresenta nos manuais didáticos, embora que expressiva como no caso do T4, ela possa ser negligenciada pelos professores e alunos. “Assim, pensamos que há uma

necessidade de trabalhar a contextualização da ciência na vida dos alunos de maneira mais abrangente para que haja o entendimento da necessidade do seu aprendizado” (SILVA, et al., 2015, p.8).

O livro didático é importante no contexto brasileiro, é uma das principais fonte de contexto científico (T2, T8), no trabalho T2, os autores fazem convite aos professores para além do LD, utilizar outros recursos pedagógicos para potencializar o processo de formação desses cidadãos. Enquanto isso, o (T5) traz a necessidade de se fazer revisão nos LD, na Educação Básica sobre CTS, tendo em vista a superficialidade do tratamento dos aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais, éticos e culturais relacionados à ciência e tecnologia contidos nas obras de Ciências nos livros analisados.

Os artigos T7e T8, ressalta a importância da formação de professores e destaca para a necessidade dos cursos de formação continuada na educação básica. A formação continuada, na visão desses autores, supriria a necessidade conceitual, de desenvolverem propostas de ensino nessa abordagem. No entanto, eles precisam ter conhecimentos prévios sobre a temática em foco, no caso CTS.

Portanto, pode se dizer que o processo de Formação Continuada seja necessário, e que podem contribuir com estudos nas abordagens CTS em escolhas nos livros didáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber o que investigam e sinalizam as pesquisas em Educação CTS a respeito de Livros Didáticos é de suma relevância para o desenvolvimento deste estudo. Neste sentido, a pesquisa mostrou que ainda é incipiente, pontuais, conteudistas e com abordagens superficiais sobre o enfoque CTS nesses manuais. Dessa forma, a abordagem CTS nos LD pode contribuir com que esses alunos se reconheçam como cidadãos críticos, participativos dentro de um processo educacional em que se sintam incluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULER, Décio. Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- AMARAL, C. L. C.; XAVIER, E. S.; MACIEL, M. D. Abordagem das Relações Ciência/Tecnologia/Sociedade nos Conteúdos de Funções Orgânicas em Livros Didáticos de Química do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 1, 2009, p. 101-114.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 549-566, 2004.
- FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Org.). **O Livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.
- FERNANDEZ, I; PIRES, D; VILLAMAÑÁN, R. M. Educação em ciências com orientações CTSA construção de um instrumento de análise das orientações curriculares. Anais do IX Congresso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, p.459, 2013.
- LINSINGEN, I. V. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*. v. 1, número especial, novembro de 2007.
- STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. Alexandria: R. Educ. Ci. Tec., Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 27-56, maio. 2017.
- SANTOS, W. L. P. dos. Significados da Educação Científica com Enfoque CTS. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). CTS e Educação Científica: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas. Brasília: Editora UnB, 2011, p. 21-47.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474–550, 2007a. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2021.
- SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 2, n. 2, p. 1–24, 2002. Disponível em: . Acesso em: 20. out. 2021.
- SEPINI, R. P.; CABRAL, S. A.; MACIEL, M. D. Ciência/Tecnologia/Sociedade nos conteúdos sobre a origem da vida em livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia**, 2013.
- SILVA, O. et al. Questões sociocientíficas no ensino de ciências: um exemplo baseado na análise da abordagem do tema “sociedade de consumo” no livro didático de química. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015**
- PINTO, Sabrine Lino; VERMELHO, Sônia Cristina Soares Dias. Um panorama do enfoque CTS no ensino de ciências na educação básica no Brasil. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis**, 2017.

O DESCARTE DE RESÍDUOS QUÍMICOS: ANÁLISE E PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO IFPI – CAMPUS PICOS

Beatriz de Sousa Silva¹, Francisco de Assis Pereira Neto².

RESUMO

Nos últimos anos, devido as constantes transformações ambientais, a sociedade precisou reconsiderar suas ações em relação ao descarte e gerenciamento de resíduos químicos. Logo, a presente pesquisa teve como principal objetivo analisar a percepção dos discentes, quanto ao descarte de resíduos químicos do laboratório de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Picos. O estudo foi realizado nos módulos I, III, V, VII e IX dos cursos de licenciatura em Química, com a participação de 41 discentes. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico e como forma de analisar os dados, na segunda etapa, foi aplicado um questionário para cada módulo. A partir dos resultados, notou-se a necessidade de implementar ações que diminuíssem o descarte incorreto dos resíduos gerados, além de verificar a importância de inserir um plano de gerenciamento de resíduos, promover discussões sobre a Educação Ambiental e a Química verde.

Palavras-chave: Resíduos químicos; Gerenciamento; Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, nota-se que o cenário internacional está com uma crescente disposição no que se refere à conscientização das pessoas acerca de seu dever de pertencentes, ativos e impactantes do meio ambiente e isso traz também o interesse de que se procurem medidas para preservar as espécies comprometidas. No Brasil, a partir década de 1990, com a implementação de uma legislação mais concreta sobre a preservação do meio ambiente, a sociedade precisou reconsiderar suas ações quanto ao descarte e gerenciamento de resíduos químicos (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, várias instituições de ensino do Brasil procuram as melhores formas de tratamento e gerenciamento dos resíduos químicos de modo a reduzir os impactos causados ao meio ambiente, além de ser uma forma de melhorar também a consciência dos

¹ IFPI Beatriz de Sousa Silva (IFPI)

² IFPI Francisco de Assis Pereira Neto (IFPI)

profissionais e o senso crítico dos alunos. De acordo com Antoniassi e Silva (2017), o destino dado aos resíduos gerados nos laboratórios das universidades, tornou-se uma grande preocupação nos últimos tempos.

Em relação a fiscalização para o cumprimento da legislação, essa é feita de forma rigorosa sobre as atividades de grandes geradores, tais como as indústrias. No entanto, Oliveira et al. (2020) ressalta que nos casos dos pequenos geradores, como as instituições de ensino e de pesquisa, normalmente não se tem uma grande exigência. Logo, esses resíduos químicos acabam sendo descartados de forma inadequada, o que pode acabar prejudicando o meio ambiente e comprometer todos os incluídos.

Diante desse contexto, surgiu o seguinte questionamento: De que maneira a “problemática do descarte de resíduos” está sendo abordada nas aulas práticas experimentais no laboratório de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, Campus Picos e como ocorre o descarte e armazenamento desses resíduos?

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A QUÍMICA VERDE

No Brasil, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, aconteceu em 1973, a adoção Institucional da Educação Ambiental (EA), que se consolidou na Política Nacional do Meio Ambiente, na Constituição Federal do Brasil de 1988, na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sancionada em 1999 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) (CORTES; FERNANDES, 2016). Segundo Dias e Dias (2017):

A EA é considerada pela lei um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal ou não formal (DIAS; DIAS, 2017).

Desse modo, o desenvolvimento de processos educativos que envolvem a Educação Ambiental com a temática sobre resíduos permite a participação social na tomada de decisão. Com isso, os projetos dentro dessa área aumentam as responsabilidades e contribuem com a aprendizagem cooperativa e interação entre os participantes na construção de propostas que visam a conscientização ambiental (ALLEIN *et al.*, 2018).

Além disso, outra questão importante a ser discutida, foi apresentada no final do século XX, por Anastas e Warner: a Química Verde (QV), que pode ser definido como “o desenho, o

desenvolvimento e a aplicação de produtos e processos químicos para reduzir ou eliminar o uso e a geração de substâncias nocivas à saúde e ao ambiente” (SANDRI; FILHO, 2019).

No século XXI, a QV continua a se reproduzir, para reduzir ou eliminar os resíduos perigosos gerados pelos procedimentos em laboratórios de ensino e pesquisa. Em razão disso, a aplicação dos conceitos de QV, tem se mostrado de grande importância nas práticas didáticas das universidades, principalmente nas atividades realizadas nos laboratórios de Química (GAUZA, 2019).

- GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS

Os processos de obtenção ou transformação de materiais geram muitos produtos necessários, mas também produtos sem valor comercial, benéfico ou útil para a sociedade. Logo, são produtos inservíveis conhecidos como resíduos, que podem ser classificados em passivos ou ativos, não perigosos e perigosos, e de acordo com sua classificação, quando descartados de forma incorreta, conseguem contaminar as águas, os sedimentos, o solo, o ar e, inclusive, os seres humanos (OLIVEIRA, 2019).

Atualmente, devido ao crescente número de estudos químicos e os impactos negativos provenientes das atividades científicas e industriais, firmou-se a necessidade dos indivíduos de evoluir nas medidas para resolver os problemas sociais. Com isso, as IES, assim como as indústrias, começaram a desenvolver métodos de operação que tem como foco a diminuição dos impactos ambientais, e dentre esses, iniciaram a formular ações de gerenciamento de resíduos (BRANDÃO, 2018).

De acordo com Oliveira et al. (2020), a partir do gerenciamento será possível eliminar desperdícios, pois os resíduos estão diretamente ligados a relevantes impactos ambientais e suas atividades precisam ser planejadas. Além disso, segundo o autor, os laboratórios acadêmicos são locais onde as atividades práticas associadas ao ensino, pesquisa e extensão são executadas e constituem fonte de geração de resíduos, ou seja, são responsáveis por gerar uma grande parte dos resíduos químicos.

METODOLOGIA

A pesquisa de caráter voluntário foi aplicada nos módulos I, III, V, VII e IX dos cursos de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Picos, com a participação de 41 discentes. O estudo ocorreu entre os meses de maio e julho de 2022. Para a realização da presente pesquisa, foi feito um estudo de campo com uma abordagem quali-quantitativa e caráter exploratório e descritivo sobre o conhecimento dos discentes a respeito do descarte dos resíduos químicos gerados.

Inicialmente, a etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, uma vez que, a partir desse estudo, foi possível relacionar os principais trabalhos já realizados e obter os dados mais relevantes referentes ao tema.

Na segunda etapa, foi elaborado e aplicado os formulários na plataforma Google Forms. O questionário aplicado, continham doze questões abertas e fechadas direcionadas aos discentes e divididas da seguinte forma: uma questão relacionada ao módulo atual que o aluno estaria cursando, uma questão sobre quais disciplinas experimentais o discente cursou até aquele momento e uma questão sobre quais dessas disciplinas foram cursadas de forma remota, logo, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, algumas disciplinas, inclusive as experimentais, foram ofertadas por meio da plataforma Google Classroom. As demais questões apuraram o conhecimento dos alunos quanto ao descarte e o gerenciamento dos resíduos químicos.

Para a coleta de dados foi aplicado o questionário, do qual obtiveram-se as porcentagens das respostas dadas pelos discentes. Logo, optou-se pela construção de gráficos e discussão das respostas para apresentar os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira questão, foi avaliado a quantidade de alunos que participaram da pesquisa. Observa-se que os alunos que se voluntariaram para participar do estudo são de módulos diferentes, sendo assim, foi possível analisar o conhecimento dos discentes desde o início do curso até o último módulo.

Ao analisar a questão 2 sobre quais as disciplinas experimentais estudadas até o momento, notou-se que os discentes já cursaram pelo menos uma das disciplinas experimentais fornecidas no curso. Desse modo, possivelmente foram produzidos resíduos químicos durante as aulas práticas no laboratório, pois, segundo Gauza (2019), os alunos das Instituições de Ensino Superior realizam experimentos diariamente, portanto, mesmo que em pequenas quantidades, torna-se inquestionável a geração de resíduos.

A questão 3 buscou analisar quais disciplinas experimentais foram estudadas de forma remota durante o período de pandemia. No qual observou-se que, durante esse período, poucas ou até mesmo nenhuma prática experimental ocorreu no laboratório de Química do IFPI - Campus Picos, conseqüentemente, não geraram resíduos químicos.

Gráfico 1: Resposta a questão 4.



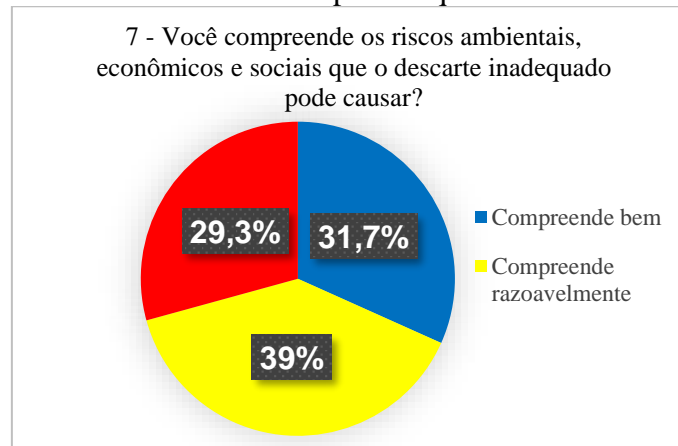
Fonte: Própria, 2022.

Quanto à destinação dada aos resíduos produzidos, com o resultado da questão 4 (gráfico 1), percebe-se uma alerta a problemática da conscientização ambiental, pois a maioria não tem conhecimento sobre o destino dado, e de acordo com Santos et al. (2020), é importante que os discentes tenham a sensibilidade de perceber o ambiente em que faz parte, para que assim possam buscar soluções para mudar a situação do meio ambiente na qual estão inseridos.

Na questão 5, quando questionados sobre a entrega de roteiros para serem seguidos nas aulas práticas, 100% dos alunos responderam que os professores disponibilizam esse material. Para Ferreira et al. (2012), geralmente, os roteiros costumam ser escritos de forma objetiva e contém todos os passos para a realização do experimento, assim como os reagentes e as quantidades a serem utilizadas. Portanto, percebe-se a importância de utilizá-los nas atividades práticas do laboratório, visto que o uso dos roteiros durante as aulas evitaria desperdícios de materiais e gerariam apenas a quantidade de resíduos necessários para discussão do experimento.

Além disso, a questão 6, apresenta os resultados obtidos acerca do fornecimento de um manual de gerenciamento de resíduos químicos para os alunos, em que um total de 58,5% respondeu que sim e 41,5% dos alunos afirmam que os professores não disponibilizam esse material. Desse modo, é possível observar que há certa confusão, pois apesar da maioria terem respondido que sim, percebe-se a ausência de um plano de gerenciamento de resíduos, dado o grande percentual de alunos que responderam não terem acesso a esse manual.

Gráfico 2: Resposta a questão 7.



Fonte: Própria, 2022.

Quando interrogados na questão 7 (gráfico 2) sobre os riscos ambientais que o descarte inadequado pode causar, nota-se que a maioria dos alunos, conscientemente, tem uma ideia desses impactos. Embora esse resultado mostre que uma grande parcela dos alunos tem conhecimento sobre tais problemas ambientais, percebe-se que, provavelmente, pela falta de um plano de gerenciamento, acabam não conseguindo colocar em prática formas de diminuir o descarte incorreto.

Contudo, as questões 8 e 9 verificaram se os alunos tem conhecimento a respeito do descarte dos resíduos. Adiante, serão reproduzidas, no quadro 3, algumas respostas consideradas mais relevantes sobre a questão 8. Para isso, os alunos serão identificados por meio códigos.

Quadro 1: Resposta a questão 8.

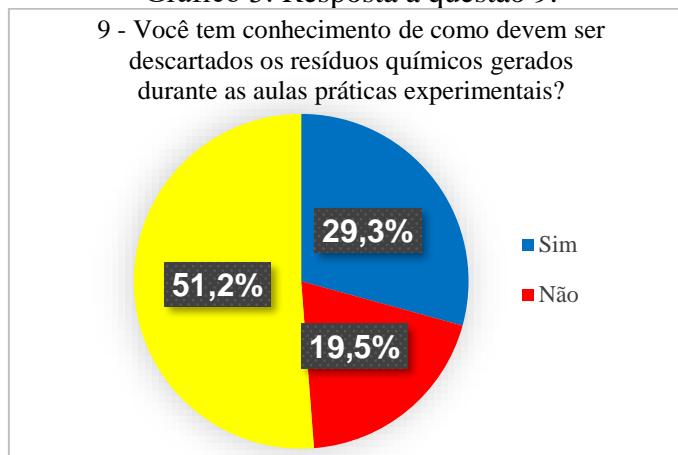
Aluno A	<i>“Deve ser descartado devidamente por uma empresa que recolhe e descarta devidamente sem que esses resíduos entrem em contato com o meio ambiente, para não ocorrer contaminações”.</i>
Aluno B	<i>“Ter um local, um reservatório para descartar esses resíduos e contatar uma empresa que trabalhasse com esse tipo de resíduo para um descarte correto e que não prejudicasse ninguém. Visto que o descarte inadequado ao longo prazo pode prejudicar a vizinhança daquele local, com a contaminação do solo, da água e etc”.</i>

Fonte: Própria, 2022.

Desse recorte, constata-se que esses alunos tem um certo conhecimento a respeito do descarte correto. No entanto, esse resultado é de apenas uma pequena parcela dos participantes, visto que a pergunta era direcionada apenas para caso positivo a questão anterior. Percebe-se

ainda que, essa minoria tem conhecimento dos danos causados, pois além de apontar algumas formas de descarte e armazenamento, reforçam como são prejudiciais ao meio ambiente.

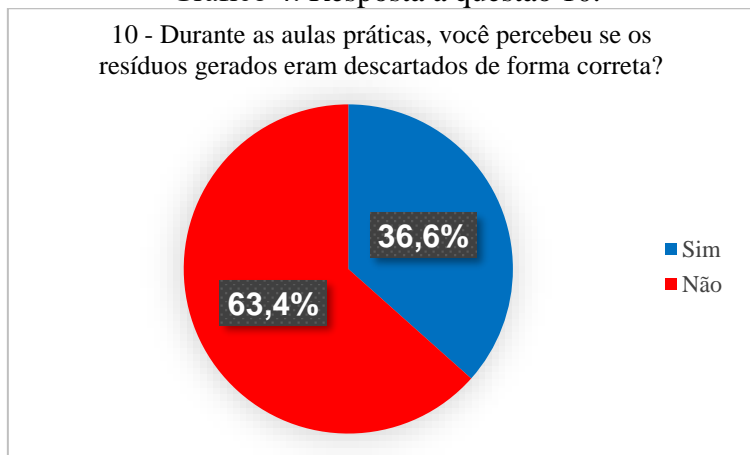
Gráfico 3: Resposta a questão 9.



Fonte: Própria, 2022.

Com o resultado da questão 9 (gráfico 3), confirma-se o que foi observado nas questões anteriores, já que apenas 29,3% dos alunos consideram que tem conhecimento sobre como devem ser descartados os resíduos gerados, 19,5% responderam não saber e 51,2% marcaram que tem pouco conhecimento.

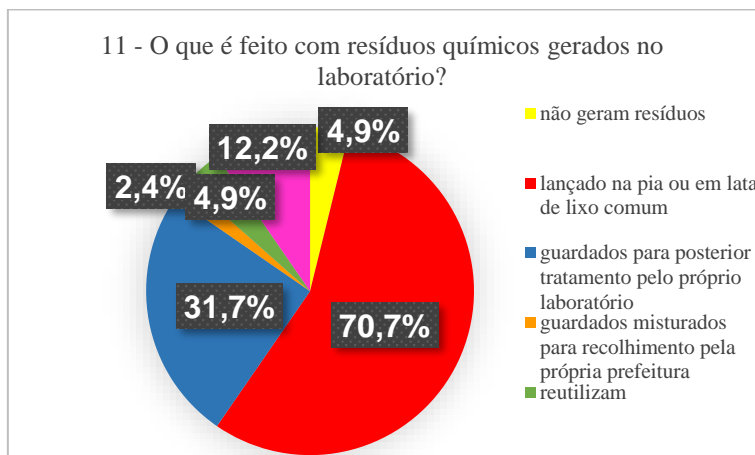
Gráfico 4: Resposta a questão 10.



Fonte: Própria, 2022.

Na questão 10 (gráfico 4), mostrou que a maioria dos alunos nem se quer percebem como são descartados os resíduos gerados durante aulas, visto que 63,4% dos discentes responderam que não e apenas 36,6% responderam positivo. Isso mostra a falta de interesse e sensibilização quanto aos possíveis problemas ambientais, pois é evidente que esses não buscam verificar a forma como são descartados os resíduos gerados.

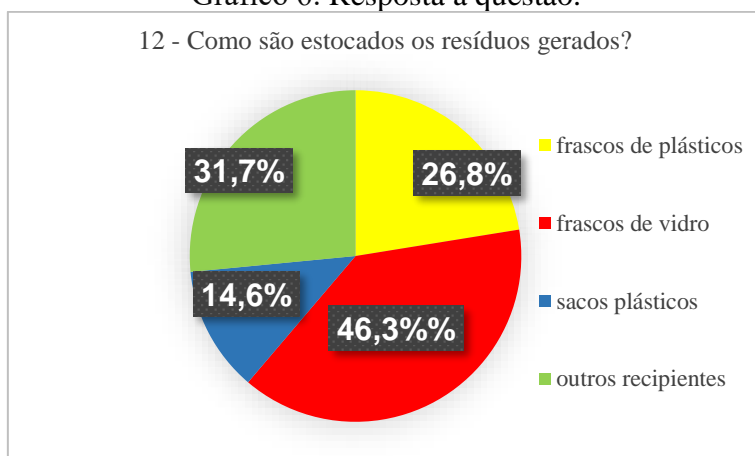
Gráfico 5: Resposta a questão 11.



Fonte: Própria, 2022.

Embora a questão anterior resultar que a maioria não tem conhecimento sobre a forma de descarte, na questão 11 (gráfico 5), quando questionados sobre o que é feito com os resíduos químicos gerados no laboratório, é possível destacar-se algumas formas de descarte e armazenamento de acordo com a percepção dos alunos. Logo, esse resultado alerta a permanência de um problema que perdura até os dias atuais. Segundo Oliveira et al. (2020), somente a partir da década de 90 que as Universidades começaram a se preocupar com a gestão destes resíduos e o modo como eram descartados, pois como na maioria das instituições públicas do país, acontecia da forma mais simples possível: no esgoto ou lixo comum.

Gráfico 6: Resposta a questão.



Fonte: Própria, 2022.

Por fim, na questão 12 (gráfico 6) foi analisado, na percepção dos alunos, quais os tipos de recipientes que são utilizados para armazenar os resíduos. Esses percentuais despertam sobre o risco de acumulação dos resíduos gerados e também sobre a importância de conhecer as formas adequadas de gerenciamento. Desse modo, as informações em relação aos

recipientes de armazenamento são de grande relevância. Uma vez que, ao se descartar um resíduo, é necessário que este esteja caracterizado corretamente pelo indivíduo gerador, para que receba o tratamento adequado (IMBROISI et al., 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a percepção dos discentes em relação ao descarte dos resíduos químicos gerados nas aulas práticas experimentais do curso de licenciatura em Química do IFPI – Campus Picos.

Logo, esse estudo possibilitou verificar a percepção dos participantes e enfatizar a importância de entendimento a respeito dessa problemática. Com os dados obtidos, verificou-se a necessidade de implementar ações que minimizassem o descarte incorreto dos resíduos, como a importância de inserir um plano de gerenciamento de resíduos, promover mais discussões em torno da EA e incluir a QV, como forma de refletir sobre a conscientização e a responsabilidade socioambiental dos profissionais e alunos da instituição.

REFERÊNCIAS

ALLEIN, C. M *et al.* A temática ambiental acerca dos resíduos e os processos educativos em uma prática pedagógica de educação ambiental na universidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 346-358, maio 2020. ISSN 1579-1513. Disponível em: <<http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/142>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ANTONIASI, B.; SILVA, M. C. K. A importância do gerenciamento de resíduos perigosos em uma universidade: estudo de caso dos laboratórios de ensino e pesquisa. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, Bauru, SP, v. 12, n. 2, p. 183-191, jun. 2017.

BRANDÃO, M. M. **O descarte de Resíduos Químicos e as Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no Ensino de Química na Universidade Federal do Amazonas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

CORTES, L. P; FERNANDEZ, C. A educação ambiental na formação de professores de química: estudo diagnóstico e representações sociais. **Química Nova**, São Paulo, v. 39, n. 6, p. 748-756, mar. 2016.

DIAS, A. A. S; DIAS, M. A. L. Educação Ambiental: A agricultura como modo de sustentabilidade para a pequena propriedade rural. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 161-178, dez. 2017.

FERREIRA, M. B. P. *et al.* **Influência dos roteiros nas aulas experimentais do curso de Licenciatura em Química do IFMA - Campus Monte Castelo: uma visão dos alunos**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; Campus São Luís, Monte Castelo, 2012.

GAUZA, Olga Regina. **Gerenciamento de resíduos sólidos em laboratórios de química: caso de uma instituição de ensino superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019.

IMBROISI, D *et al.* Gestão de resíduos químicos em universidades: Universidade de Brasília em foco. **Química Nova**, v. 29, p. 404-409, abri. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000200037>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jqn/a/m7NxDny4W5Z7kZzKVcn7CtP/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. B. **Gestão e Tratamento de Resíduos Químicos: conhecimentos dos estudantes dos cursos de Química e Engenharia Química da UFRGS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

OLIVEIRA, D. B *et al.* A construção de conceitos de gestão e tratamento de produtos químicos: uma experiência de formação de estudantes de química. **Química Nova**, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 3, p. 382-390, fev. 2020.

SANDRI, M. C. M.; FILHO, O. S. Os modelos de abordagem da Química Verde no ensino de Química. **Educ. quím**, Cidade de México, v. 30, n. 4, p. 34-46, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2019000400034&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2022.

SANTOS, C. E. *et al.* Educação ambiental: um olhar para a solidariedade. *In*: XVI Encontro sobre investigação na escola: em defesa da escola, da ciência e da democracia. 2020. Santo Antônio da Patrulha, PA. **Anais [...]**. Santo Antônio da Patrulha, PA, 2020.

A INCIDÊNCIA DE CASOS DE ARBOVIROSES EM ALIANÇA – PE E O JOGO “XÔ AEDES” PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE NAS ESCOLAS

Beatriz Maria Rodrigues (beatrizrodrigueslf15@hotmail.com), Heloisa Oliveira Bernardo da Silva (heloisa.oliveira2011@gmail.com), Fabiana Ribeiro Lima de Andrade (fabiana.ribeiro@upe.br), Rita de Cássia Freire de Melo Goldbaum (rita.freire@upe.br)⁴, Ubirany Lopes Ferreira (ubirany.ferreira@upe.br)⁵

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo relatar a incidência de casos de dengue, zika e chikungunya no Estado de Pernambuco e no município de Aliança - PE entre os anos de 2016 a 2021 e apresentar uma proposta de atividade lúdica para disseminar saberes a respeito das doenças citadas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica onde foram realizadas buscas em plataformas online e coleta de dados da Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde. Como resultado, foi possível perceber um maior número de casos prováveis de Dengue e Zika no município de Aliança no ano de 2016 e uma baixa incidência de casos em 2021. Assim, o jogo “Roda roda xô Aedes” foi criado para disseminar os saberes obtidos como estratégia para promoção de saúde no ambiente escolar. Conclui-se que se faz necessário a conscientização da população sobre a importância da adoção de medidas preventivas no combate as referidas doenças.

Palavras-chave: educação, dengue, zika, chikungunya.

1. INTRODUÇÃO

Arbovírus são vírus transmitidos por artrópodes e são assim designados não somente pela sua veiculação através de artrópodes, mas, principalmente, pelo fato de parte de seu ciclo replicativo ocorrer nos insetos (LOPES; NOZAWA; LINHARES, 2014, p.55). Os arbovírus causadores de doenças em humanos pertencem a cinco famílias: Bunyaviridae, Togaviridae (que inclui o vírus Chikungunya), Flaviviridae (que inclui os vírus da Dengue, Zika e Febre Amarela), Reoviridae e Rhabdoviridae (AVELINO-SILVA; RAMOS, 2017).

No contexto epidemiológico brasileiro, segundo Donalísio, Freitas e Zuben (2017), os arbovírus de maior circulação são Dengue (DENV), Chikungunya (CHIKV) e Zika (ZIKV), embora existam outros com potencial de disseminação no País. Segundo Avelino-Silva e Ramos (2017) os mosquitos do gênero *Aedes* são os principais transmissores dessas doenças em áreas urbanas e peri-urbanas, sendo introduzida no Brasil, conforme afirma Consoli e Oliveira (1994), durante o período colonial, provavelmente na época do tráfico de escravos.

As arboviroses têm representado um grande desafio à saúde pública, devido às mudanças climáticas e ambientais e aos desmatamentos que favorecem a amplificação e a transmissão viral, além da transposição da barreira entre espécies (LOPES, et al. 2022). Diante disso, a adoção de medidas preventivas no combate a proliferação do mosquito vetor é essencial e a escola, como local de construção de saberes e formação para cidadania, torna-se um ambiente propício para isso já que segundo Brasil (2015, p.12),

Uma das coisas mais importantes na ação educativa em saúde é o envolvimento de várias pessoas. A escola que interage com a comunidade tem maiores chances de encontrar soluções para os

problemas. Às vezes é difícil mudar a prática, mas é importante sensibilizar as pessoas, pois, todos podem trazer contribuições.

Diante disso, a presente pesquisa surgiu graças à necessidade de conhecer e avaliar a incidência de casos de Dengue, Chikungunya e Zika, no município de Aliança - PE e, além disso, como produto final da pesquisa, o jogo intitulado de “Roda roda xô Aedes” foi criado para ser uma ferramenta acessível, prática e de baixo custo para que os professores do Ensino Fundamental e Médio possam utilizar para difundir informações sobre as características, formas de transmissão, sintomas e prevenção das doenças acima mencionadas e, assim, contribuir para a diminuição do número de casos dessas doenças no município e conseqüentemente no Estado de Pernambuco.

2. OBJETIVOS

Relatar a incidência de casos de dengue, zika e chikungunya no Estado de Pernambuco e no município de Aliança - PE entre os anos de 2016 a 2021 apresentando uma proposta de atividade lúdica a ser utilizada como forma de disseminar saberes a respeito das doenças citadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Conhecendo as doenças: Dengue, Chikungunya e Zika

Segundo Costa e Ferreira (2002) a dengue é uma doença infecciosa febril aguda, de etiologia viral, causada por um vírus do gênero *Flavivirus*, atualmente, com quatro tipos identificados: 1, 2, 3 e 4. Ainda segundo os autores, apresenta evolução benigna, na maioria dos casos, como no dengue clássico, porém pode apresentar evolução grave para a conhecida febre hemorrágica ou, simplesmente, dengue hemorrágico.

O Vírus Zika (ZIKV) é um arbovírus (do inglês, *ARthropod-Borne VIRUS*) do gênero *Flavivirus*, sendo identificado pela primeira vez no Brasil em abril de 2015 (FREITAS; ZUBEN; ALMEIDA, 2016). Segundo o Ministério da Saúde (2019a) a doença pelo vírus Zika apresenta risco superior a outras arboviroses, como dengue, febre amarela e chikungunya, para o desenvolvimento de complicações neurológicas, como encefalites, Síndrome de Guillain Barré e outras doenças neurológicas.

Já a chikungunya é uma arbovirose causada pelo vírus chikungunya (CHIKV), da família *Togaviridae* e do gênero *Alphavirus*. A viremia persiste por até dez dias após o surgimento das manifestações clínicas (BRASIL, 2017). Segundo Castro, Lima e Nascimento (2016) é uma doença febril aguda associada a dor intensa e frequente poliartralgia debilitante.

3.2 A saúde e o lúdico na escola

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propôs, a partir de 1946, uma definição abrangente de saúde, onde saúde é um estado completo de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença (LIMA; MALACARNE; STRIEDER, 2012, p. 194).

Segundo Carvalho (2015, p. 1208)

Saúde e educação são constantemente evocadas quando a questão gira em torno das condições de vida. A interação entre elas, independentemente de onde ocorre – escola ou serviço de saúde – constitui um caminho importante para a conquista da qualidade de vida. A construção de práticas pedagógicas relacionadas a essa interação é um grande desafio frente às demandas que as escolas enfrentam.

Nesse sentido, verifica-se que o lúdico contempla os critérios para uma aprendizagem efetiva, no sentido de que chama a atenção para um determinado assunto (intencionalidade / reciprocidade), seu significado pode ser discutido entre todos os participantes e o conhecimento gerado a partir da atividade lúdica pode ser transportado para o campo da realidade, caracterizando a transcendência (COSCRATO; PINA; MELLO, 2010). Desse modo, essa ferramenta pode ser uma excelente estratégia de promoção de saúde no ambiente escolar.

4. Metodologia

A presente pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica que seguiu os preceitos de um estudo exploratório sobre a incidência de casos de dengue, zika e chikungunya entre os anos de 2016 e 2021 no município de Aliança - PE, além dos dados secundários de casos prováveis de dengue, Zika e chikungunya no Estado de Pernambuco.

A seguir estão às fontes utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa que contribuíram para solucionar o problema proposto:

- Foram utilizados livros como Consoli (1994) e materiais produzidos pelo Ministério da Saúde referente às arboviroses dos anos de 2019 a 2021;
- Artigos presentes nas mais diversas revistas impressas e em plataforma online como Revista Ciências em Saúde, Pharmacia Brasileira, EccoS – Rev. Cient., Physis Revista de Saúde Coletiva, Acta paul. enferm.
- A extração dos dados epidemiológicos foram concedidos pela Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde – SEVS e através da plataforma online do Ministério da Saúde (MS), do DATASUS/MS/TABNET, como também em boletins epidemiológicos online.

Como estratégia de disseminação das informações pertinentes as doenças em ambiente escolar foi construído um jogo intitulado de “Roda roda xô Aedes” utilizando papelão, tintas de diferentes cores, impressões de números, palavras e figuras, palito de churrasco, além das cartas contendo as perguntas a serem realizadas aos alunos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Casos prováveis de dengue, zika e chikungunya no Estado de Pernambuco e no município de Aliança nos anos de 2016 e 2021

Antes de apresentarmos os dados obtidos sobre a dengue, zika e chikungunya em Pernambuco e em Aliança, uma consideração importante a ser realizada quanto aos dados obtidos nos anos de 2020 e 2021 é que foram anos atípicos, onde a população mundial enfrentou/enfrenta uma pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV2, causador da Covid-19. Nos respectivos anos pode-se observar uma diminuição de casos de dengue, chikungunya e zika no Brasil, podendo essa diminuição ser consequência, como afirma o Ministério da Saúde (2021a), de uma subnotificação ou atraso nas notificações das arboviroses que pode ser explicada devido a mobilização das equipes de vigilância e assistência diante do enfrentamento da emergência desta pandemia e ao receio da população em procurar atendimento em uma unidade de saúde.

Quanto ao Estado de Pernambuco, os dados obtidos referentes às arboviroses dengue e zika encontram-se no quadro 1.

Quadro 1 - Casos prováveis de dengue e zika registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação no Estado de Pernambuco, no período de 2016 a 2020.

Ano notificação	Dengue	Zika
2016	62.553	1.552
2017	7.915	343
2018	11.245	622
2019	38.055	3.880
2020	21.355	2.010
Total	141.123	8.407

Fonte: SINAN/SVS-MS, em 17/07/2021.

Ao realizar a pesquisa não foram encontrados dados referentes à Chikungunya no SINAN, por isso, apenas foram coletadas informações referente a essa patologia nos boletins epidemiológicos divulgados pelo Ministério da Saúde, que foram analisados e registrados no quadro 2.

Quadro 2 - Casos prováveis de chikungunya em Pernambuco no período de 2016 a 2020.

Ano notificação	Chikungunya
2016	50.139*
2017	1.787*
2018	1.200*
2019	3.035*
2020	5.335**
Total	61.496

*dados referentes à Semana Epidemiológica (SE) 52 dos respectivos anos.

** dados referentes a SE 53 do referido ano.

Fonte: Boletim Epidemiológico/ Secretaria de Vigilância em Saúde/ Ministério da Saúde.

Referente ao ano de 2021, de acordo com o boletim epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde (2021b), até a SE 25 (03/01/2021 a 26/06/2021), em Pernambuco foram notificados 17.112 casos de dengue, 10.488 de chikungunya e, até a SE 23 (3/1/2021 a 5/6/2021), 353 casos de zika.

Segundo Falcão (2021) no ano de 2021 aumentaram os relatos de sintomas de dengue, zika e chikungunya nas unidades de saúde de Pernambuco. Dos 184 municípios pernambucanos, 36 atravessam um cenário de surto de arboviroses transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, vetor dos vírus causadores da dengue, zika e chikungunya e outros mais de 40 se encontram em situação de alerta, segundo dados da Secretaria Estadual de Saúde (SES-PE).

Restringindo a pesquisa ao Município de Aliança - PE, os casos prováveis de dengue e zika entre os anos de 2016 a 2020 encontram-se no quadro 3.

Quadro 3 - Casos prováveis de dengue e zika registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação no município de Aliança - PE, no período de 2016 a 2020.

Ano notificação	Dengue	Zika
2016	125	08
2017	09	----
2018	07	----
2019	50	----
2020	16	01
Total	207	09

Fonte: SINAN/SVS-MS, em 18/07/2021.

Ao realizar o estudo não foram encontrados dados no SINAN referentes à chikungunya entre os anos de 2016 a 2020 no Município de Aliança, por isso buscas em outros sites através do Google foram realizadas, porém não obtivemos sucesso em localizar essas informações.

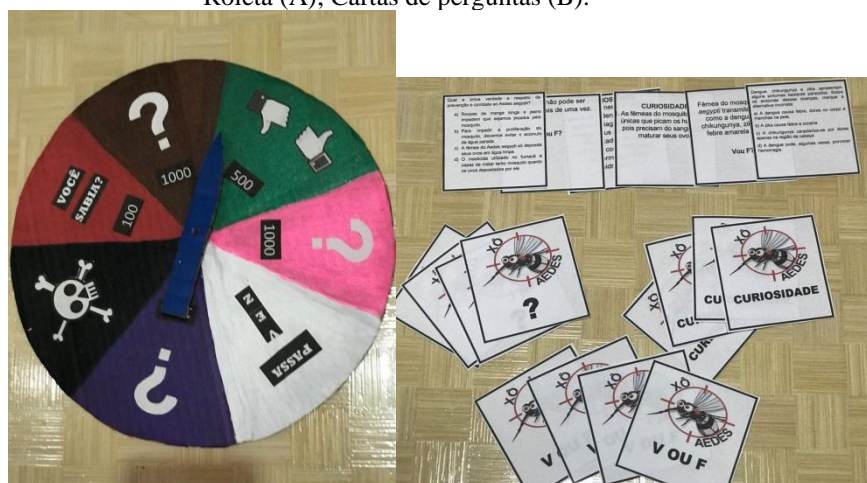
Também não foram encontrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificações (SINAN) dados referentes à dengue, zika e chikungunya no Município de Aliança no ano de 2021, por isso, outras fontes foram consultadas, entre elas o Boletim de Arboviroses em Pernambuco divulgado pela Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde (2021) referente à semana epidemiológica 26 (03/01/2021 a 03/07/2021). No boletim citado, foi possível observar que na XII Gerência Regional de Saúde, que atende a demanda dos municípios de Goiana, Aliança, Camutanga, Condado, Ferreiros, Itambé, Itaquitinga, Macaparana, São Vicente Ferrer e Timbaúba, foram notificados até a SE 26, 1.117 casos de dengue, 611 casos de chikungunya e 24 de zika, não sendo possível encontrar o número exato de casos prováveis das referidas patologias no Município de Aliança, porém foi possível observar que houveram casos notificados e que o município se encontra com uma baixa incidência de casos das doenças.

5.2 Jogo “Roda roda xô Aedes”

A proposta do jogo criado é possibilitar que os estudantes aprendam de forma lúdica e divertida informações necessárias para o combate ao *Aedes aegyptie* as doenças transmitidas por esse mosquito que podem afetar não só sua saúde, mais da comunidade escolar como um todo. Por isso o jogo foi criado como proposta para que os professores do município de Aliança - PE, ou até mesmo outros professores de diferentes regiões, possam utiliza-lo em suas aulas buscando a construção desses conhecimentos.

Para elaboração do jogo o papelão foi cortado em formato de círculo, deixando uma pequena abertura no centro onde posteriormente o ponteiro da roleta será apoiado. O círculo então foi dividido em sete regiões de tamanhos semelhantes, sendo cada uma pintada com cores distintas. Após esse passo foram coladas impressões de diferentes figuras que simbolizam a missão do grupo caso o ponteiro da roleta pare na respectiva área. O ponteiro da roleta também foi construído com papelão e fixado na abertura no centro do círculo com o auxílio de um pedaço de palito de churrasco. Posteriormente as cartas foram elaboradas utilizando-se de impressões em papel ofício. A roleta construída e as cartas do jogo pode ser observada na figura 1.

Figura 1 - Jogo “Roda roda xô Aedes” construído para o ensino de arboviroses.
Roleta (A); Cartas de perguntas (B).



Fonte: Rodrigues, 2022.

Inicialmente sugere-se que os professores realizem uma avaliação diagnóstica buscando saber quais conhecimentos prévios os alunos possuem em relação à temática. Posteriormente, trabalhando a partir desses conhecimentos, uma aula expositiva dialogada poderá ser ministrada abordando informações relacionadas à dengue, zika e chikungunya e, após isso, poderá ocorrer à aplicação do jogo, onde os alunos poderão ser divididos em grupos e cada grupo deve eleger um representante, que ficará responsável por girar a roleta. A cada rodada os alunos poderão pontuar, dependendo de onde o ponteiro da roleta irá parar. Assim os alunos poderão responder uma pergunta de múltipla escolha, (simbolizada com o sinal de “?” na roleta), que corresponderá a 1.000 pontos; de verdadeiro ou falso (simbolizada com o sinal de “curtir” ou “descurtir”) valendo 500 pontos, ouvir uma curiosidade sobre a temática trabalhada (caso o ponteiro da roleta pare em “você sabia?”) que corresponderá a 100 pontos; passar a vez para o adversário (caso o ponteiro da roleta pare em “passa vez”); ou perder todos os pontos (caso o ponteiro pare na figura da caveira). No final da atividade ganha o grupo que conseguir acumular mais pontos.

Como afirma Ferreira et al. (2016, p. 7403) “é preciso intervenções educativas que promovam a saúde e prevenção de doenças virais, inserindo o ensino de contágio e profilaxia dessas doenças”, dessa forma, o jogo criado atua como um meio para propagação de informações tão importantes no combate a essas arboviroses, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que a dengue, zika e chikungunya constitui-se em um sério problema na saúde pública brasileira, o presente estudo colaborou para um melhor entendimento da dinâmica dessas arboviroses no território brasileiro, que possui um elevado número de casos em seus Estados.

Com a análise da situação da incidência de casos de dengue, zika e chikungunya no município de Aliança - PE entre os anos de 2016 a 2021 foi possível observar uma redução do número de casos segundo as fontes coletadas, porém ainda se faz necessário a conscientização da população sobre a importância da adoção de medidas preventivas no combate ao mosquito transmissor. Assim, o jogo “roda roda xô Aedes” se torna um dos recursos possíveis a serem utilizados pelos professores das escolas do respectivo município para alcançar tal objetivo, promovendo a informaçãoda comunidade escolar sobre a importância de se adotar medidas simples, mas eficazes, para um melhor enfrentamento do problema.

7. REFERÊNCIAS

AVELINO-SILVA, V. L.; RAMOS, J. F. Arboviroses e políticas públicas no Brasil. **Revista Ciências em Saúde**, v.7, n.3. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319694218_Arboviroses_e_politicas_publicas_no_Brasil_Arboviruses_and_public_policies_in_Brazil. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA DAS DOENÇAS TRANSMISSÍVEIS. **Chikungunya: manejo clínico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. DEPARTAMENTO DE VIGILÂNCIA DAS DOENÇAS TRANSMISSÍVEIS. **Plano de Contingência Nacional para Epidemias de Dengue**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CASTRO, A. P. C. R.; LIMA, R. A.; NASCIMENTO, J. S. Chikungunya: a visão do clínico de dor. **Rev. Dor**. São Paulo, v. 17, n.4, p. 299-302., out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdor/a/dGhVQDFCHDKwbPK8C5vZzQJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

CONSOLI, R. A. G. B.; OLIVEIRA, R. L. **Principais mosquitos de importância sanitária no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. 228p.

COSTA, A. R. A.; FERREIRA, L. G. Considerações sobre o dengue clássico e o hemorrágico. **Pharmacia Brasileira**, Jan./Fev./Mar. 2002. Disponível em: <https://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/81/12.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

DONALISIO, M. R.; FREITAS, A. R. R.; ZUBEN, A. P. B. V. Arboviroses emergentes no Brasil: desafios para a clínica e implicações para a saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, V.51. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/Nym8DKdvfL8B3XzmWZB7hJH/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jul. 2021.

FALCÃO, I. **Em Pernambuco, 36 municípios estão em surto de arboviroses; entenda mais sobre as doenças**. 2021. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/em-pernambuco-36-municipios-estao-em-surto-de-arboviroses-entenda-mais/185729/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FERREIRA, F. A. ; MANIERO, V. C ; RANGEL, P. S. C. ; AZEVEDO, A. L. P ; CARDOZO, T. S. F. ; VASCONCELLOS, R. F. R. R. ; CARDOZO, S. V. Jogo “caça mosquito” como estratégia educativa para combater a Dengue, Zika e Chikungunya no ensino fundamental II: uma proposta de avaliação. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 13, n.1,p. 310-325, Abr. 2020.

FREITAS, A. R. R.; ZUBEN, A. P. B. V.; ALMEIDA, V. C. **Informe técnico zika vírus**. Jun. 2016. Disponível em: http://www.saude.campinas.sp.gov.br/vigilancia/informes/2016/Informe_Tecnico_01_Zika_Virus_jun_2016.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

LIMA, D. F.; MALACARNE, V.; STRIEDER, D. M. O papel da escola na promoção da saúde – uma mediação necessária. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 28, p. 191-206, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339012.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LOPES, P. H. S.; STRAGLIOTTO, L. K. D.; MIRANDA, G. S.; SOUSA, D. B. P. Incidência dos casos de Dengue (2011-2017), Zika e Febre Chikungunya (2016-2017) em Balsas, Maranhão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022.

LOPES, N.; NOZAWA, C.; LINHARES, R. E. C. Características gerais e epidemiologia dos arbovírus emergentes no Brasil. **Ver Pan-Amaz Saude**, v. 5, n.3, p. 55-64. 2014. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/rpas/v5n3/v5n3a07.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Combate ao *Aedes Aegypti*: prevenção e controle da Dengue, Chikungunya e Zika.** 2019b. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/combate-ao-aedes>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Monitoramento dos casos de arboviroses urbanas causados por vírus transmitidos por *Aedes* (dengue, chikungunya e zika), semanas epidemiológicas 1 a 4, 2021.** 11p., v. 52, n. 5, fev. 2021a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Monitoramento dos casos de arboviroses urbanas causados por vírus transmitidos pelo mosquito *Aedes* (dengue, chikungunya e zika), semanas epidemiológicas 1 a 25, 2021.** 38 p., v. 52, n.25, jul. 2021b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Zika Vírus: o que é, causas, sintomas, tratamento, diagnóstico e prevenção.** 2019a. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/zika-virus>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SECRETARIA EXECUTIVA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE – SEVS. **Situação epidemiológica das arboviroses.** 2021. Disponível em: https://12ad4c92-89c7-4218-9e11-0ee136fa4b92.filesusr.com/ugd/3293a8_27fefd036b384016b490d33319c89da3.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta paul. enferm.** v. 23, n. 2, p. 257–63, 2010.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

ABPP E *DESIGN THINKING* COMO FACILITADORES PARA O ENGAJAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti¹, Beatriz Guedes de Seixas²

RESUMO

Após três revoluções educacionais, emerge um novo modelo em que o ensino deixa de ser centrado no professor para que o aluno assuma o protagonismo de sua aprendizagem. Nesse cenário, as metodologias ativas se apresentam como possibilidades alinhadas às demandas de diversidade e inclusão dos tempos atuais. Neste artigo, apresentamos a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) alinhada ao conceito de *Design Thinking* e exemplificamos como essas metodologias ativas podem facilitar o engajamento para o Bom Trabalho (*Good Work*) e a construção de projetos de vida.

Palavras-chave: metodologias ativas, projetos de vida, good work.

INTRODUÇÃO

Relembrando a história da educação por meio do que José Esteve (*apud* Araújo, 2014) chama de revoluções educacionais na história da humanidade, vemos que inicialmente havia um modelo de discência para poucos, que muitas vezes eram ensinados de modo individual por seus mestres. Em seguida, passamos por uma educação básica pública gerida pelo Estado, mas ainda voltada a uma elite. Já na terceira revolução, temos um modelo que defende a escolarização de todos, visando a democratização e a universalização do ensino, e trazendo diversidade para a sala de aula (Araújo, 2014).

É importante destacar que na segunda e na terceira revoluções os modelos educacionais foram centrados na figura do professor. Isso significa que o professor atuava como aquele que detém o conhecimento e deveria transmiti-lo aos alunos, cujo papel era receber esse conhecimento passivamente.

Esse modelo, porém, tem sido cada vez mais questionado diante do contexto e das necessidades da sociedade atual. Para Araújo (2011, p. 47), “a escola, tal como a conhecemos,

¹ Universidade de São Paulo (USP)

² Universidade de São Paulo (USP)

estruturada nos séculos XVIII e XIX sob princípios de exclusão e homogeneização, não parece estar dando conta das demandas de uma educação inclusiva”. Assim, para pensarmos em uma quarta revolução educacional que atenda às demandas atuais, segundo o autor, é necessário pensar em um modelo que considere uma mudança na relação entre professor e aluno, no conteúdo e na forma, três aspectos que são complementares.

Com relação ao conteúdo, a novidade é trazer as dimensões éticas e de responsabilidade social para a educação, essenciais para lidar com a atual diversidade presente nas salas de aula. Quanto à forma, Araújo (2011, p. 40) afirma que “significa repensar os tempos, os espaços e as relações”, ou seja, repensar que processos educativos aconteçam limitados ao horário de aulas, às quatro paredes da sala de aula e à relação de conhecimento que é transmitido somente por um (o professor). Na dimensão da relação do professor, então, a novidade é descentralizar o papel do docente, passando o protagonismo para o aluno e tornando-se um mediador.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notamos a presença dos ideais da quarta revolução. As dez competências¹ gerais da educação básica definem, por exemplo, a colaboração para uma sociedade justa, democrática e inclusiva; o exercício da curiosidade intelectual e do método científico; a solução de problemas; o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de forma crítica e ética; a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; o autoconhecimento; a autonomia e a responsabilidade etc.

Assim, percebemos que o documento também está preocupado em atender à diversidade, valorizar o compromisso ético e que o aluno seja protagonista, autônomo e crítico no processo de aprendizagem. Nesse cenário, as metodologias ativas de aprendizagem emergem como uma proposta coerente com as novas demandas da educação, conforme mostraremos neste artigo.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A ABPP

Araújo *et al.* (2014) definem a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como uma abordagem construtivista caracterizada principalmente pelo papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Na ABP, os estudantes se engajam em atividades e tarefas legítimas para o contexto no qual eles vão atuar, desenvolvendo o trabalho em grupos de

¹ Competência é definida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2015, p. 8).

maneira crítica e criativa para solucionar um problema (Savery; Duffy, 1995). Segundo Guerra, Rodrigues Mesa e González (2017, p. 3), a aprendizagem começa com um problema real, mas ainda mal estruturado, e é justamente isso que vai impulsionar a aprendizagem. “Na ABP, estudantes trabalham em pequenos grupos colaborativos e aprendem o que eles precisam saber para conseguir solucionar um problema” (Hmelo-Silver, 2004, p. 236, tradução nossa).

Complementarmente à ABP, surge a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) como uma possibilidade de metodologia ativa:

A Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) assume a mesma perspectiva teórico-metodológica, motivando os estudantes e aumentando sua atividade, mas enfocando, ainda mais, o trabalho colaborativo e cooperativo, por meio de aprendizagens que se dão em pequenos grupos e/ou no coletivo para a resolução do problema, assim como levando a uma organização metodológica mais refinada para se chegar à construção de um relatório final. (PINHEIRO; ARANTES, 2017, p. 6)

A essa perspectiva soma-se ainda o *design thinking*, uma estratégia centrada no ser humano que, como Araújo *et al.* (2014) explicam, introduz a prototipação de soluções para o problema selecionado pelo grupo. Assim, o *design thinking* prevê três fases pelas quais os alunos devem passar: ouvir, criar e implementar (Ideo, 2009), que detalharemos posteriormente com os exemplos.

GOOD WORK E ENGAJAMENTO

Neste cenário das demandas e desafios da quarta revolução educacional em que as metodologias ativas emergem como possibilidades para ressignificar o papel do aluno e do professor, o que forma um bom professor para atuar nesse novo paradigma e que tipo de cidadão buscamos desenvolver? Para Gardner (2010), todo bom trabalho (*good work*) deve se basear em três pilares: excelência, ética e engajamento.

Nesta perspectiva, o bom trabalho pode ser definido como “um trabalho que é excelente em qualidade, que é ético em termos de considerar o impacto desse trabalho em outros, e que é engajante, ou pessoalmente significativo, para o indivíduo trabalhador” (Fischman; Barendsen, 2010, p. 19, tradução nossa).

O conceito de engajamento, que nos interessa neste artigo, foi o terceiro pilar a ser definido no bom trabalho, justamente pela importância do significado do trabalho para o sujeito. Em outras palavras, o bom profissional precisa se importar com seu trabalho e sentir que ele é

significativo para investir tempo e energia buscando ser tecnicamente excelente e também ser ético, a fim de impactar outros (Fischman; Barendsen, 2010, p. 107). Assim, o engajamento se refere à motivação do trabalhador para realizar seu trabalho e está ligado, portanto, a questões emocionais do indivíduo, como o que é agradável e o que é prazeroso.

Com isso, o engajamento, a ética e a excelência formam a tríplice hélice do bom trabalho, com cada um dos princípios articulado aos outros.

ABPP E ENGAJAMENTO NA PRÁTICA

Considerando o *design thinking* aplicado à ABPP, vamos apresentar a seguir dois protótipos elaborados a partir dessas metodologias ativas a fim de exemplificar seu funcionamento na prática.

O primeiro é o protótipo “*What’s Up?*”¹, produzido na disciplina de Projetos de Vida, Cidadania e Educação, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no segundo semestre de 2020.

O processo começou com a fase “Ouvir” prevista no *design thinking*, já que “o ato de projetar soluções inovadoras e relevantes, que atendam às necessidades das pessoas, começa com o entendimento de suas necessidades, expectativas e aspirações para o futuro” (Ideo, 2009, p. 18). Para tal, toda a turma ouviu jovens de 15 a 25 anos, questionando-os a respeito de seus desejos.

A partir dessa escuta, chegou-se na etapa “Criar”, “um processo intermediário de síntese e interpretação. Isso requer filtrar e selecionar a informação, traduzindo insights sobre a realidade atual em oportunidades para o futuro” (Ideo, 2009, p. 52). Nesse momento, no coletivo ainda, a turma interpretou e sintetizou os desejos em temas específicos, entre eles “Autoconhecimento e Autocuidado”.

O grupo responsável por esse tema elaborou o seguinte problema de pesquisa: “Como ajudar os jovens a conhecer seus sentimentos e emoções?”. A partir disso, foi feito um *brainstorming* de soluções e, ao final desse processo, criou-se um protótipo inicial de um aplicativo no qual os jovens poderiam selecionar um sentimento para refletir sobre.

¹ Referência: BEATRIZ GUEDES. *Projeto Final - Grupo Autoconhecimento e Autocuidado*. BEATRIZ GUEDES, 2020. 1 vídeo (13 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PpFf33oNfOc&>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Com o protótipo em mãos, o grupo coletou *feedback* dos jovens a respeito dele e ouviu quais melhorias poderiam ser feitas. O grupo então entrou na fase de implementação, verificando a viabilidade do protótipo e das mudanças sugeridas, em um processo iterativo de aperfeiçoamento por meio de escuta e testes. Ao final, com o protótipo finalizado, o grupo buscou viabilizar sua distribuição e houve uma avaliação conjunta dos resultados novamente no coletivo, com a turma toda.

Assim, conforme prevê a ABPP, o grupo partiu de um contexto real, ouvindo os desejos de pessoas reais, e se engajou em tarefas significativas para criar um protótipo que solucionasse o problema encontrado, que no exemplo citado foi o desejo dos jovens de conhecer seus sentimentos e emoções. Nesse processo ativo de ouvir, criar e implementar, o grupo buscou conhecimento a partir das necessidades que foram surgindo no processo, como conceituar e diferenciar sentimento e emoção, articular sentimentos com projetos de vida, estudar direitos de imagem, lidar com ferramentas para criar e distribuir o aplicativo etc.

Outro exemplo realizado em curso de ensino superior na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)¹ também mostra como a ABPP alinhada ao *design thinking* propicia um aprendizado ativo e significativo em um processo iterativo. Nessa experiência, os alunos participantes visitaram uma comunidade para observar a realidade e conversar com os moradores para entender seus desejos prioritários e, a partir disso, desenvolveram soluções que os atendessem.

Um dos grupos identificou como prioridade a questão do saneamento básico, que não existia no local. A partir dessa escuta e síntese, optaram pela construção de uma fossa e iniciaram a prototipação. Porém, quando foram coletar *feedback* da comunidade, foram surpreendidos com a rejeição da solução, uma vez que sua implementação precisaria ser coletiva e a divisão de gastos também. Com isso, o grupo se reorganizou e optou por desenvolver uma composteira.

Vale destacar que foi justamente por ser um contexto real que os alunos decidiram mudar de protótipo, uma vez que, apesar da fossa atender o desejo do saneamento básico, o seu custeio impossibilitaria sua implementação na comunidade. Assim, os alunos precisaram voltar à etapa do ouvir para reinventar a pesquisa, considerando agora o custo na prototipação, o que mostra o engajamento deles e a motivação em fazer um bom trabalho. Na construção da

¹ Experiência compartilhada na disciplina de Psicologia da Aprendizagem. Referência: UNIVESP. *Psicologia da Aprendizagem* - Aula 22 - Prototipação e projetos de cidadania. UNIVESP TV, 2015. 1 vídeo (22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7c-xGzNQI4&>. Acesso em: 07 dez. 2020.

composteira, ainda, os alunos se depararam com a preocupação com odores no processo de compostagem e mais uma vez fizeram alterações no protótipo para entregar a melhor solução possível, buscando conhecimentos das ciências naturais e da matemática. A tabela 1 apresenta um resumo do processo a partir das fases do *design thinking*:

Tabela 1 - Resumo do processo de *design thinking* produzido pelos alunos .

	Ouvir	Criar	Implementar
<i>What's Up?</i>	Desejo de jovens de 15 a 25 anos	Síntese definiu tema “Autoconhecimento e autocuidado” e problema de pesquisa: “Como ajudar os jovens a conhecer seus sentimentos e emoções?”. Início da prototipação e <i>feedback</i>	Protótipo finalizado: um aplicativo em que o usuário escolhe um sentimento e são feitas várias perguntas para ele refletir sobre quais emoções ele sente, o que as desencadeou e o que ele gostaria de fazer a partir delas
Compostagem	Desejo de moradores de uma comunidade periférica	Síntese definiu como problema a ausência de saneamento básico. Início da prototipação de uma fossa, que foi rejeitada no <i>feedback</i> da comunidade pela necessidade de custeio coletivo. Reorganização da proposta e início da prototipação de uma composteira, mais barata e que geraria renda no futuro	Protótipo finalizado: uma composteira em tamanho reduzido como modelo e relatório técnico para construção de uma composteira em tamanho real

Fonte: De autoria própria.

Por fim, a perspectiva de *Design Thinking* da IDEO prevê três lentes, conforme explica Cavalcanti (2015, p. 76-77, grifo das autoras):

O trabalho colaborativo com *Design Thinking* deve partir da aplicação da primeira lente que é o *desejo* das pessoas. Quando o *desejo* for identificado, cabe aplicar as lentes de *praticabilidade* (o que é possível técnica e organizacionalmente?) e *viabilidade* (o que é viável financeiramente?).

Com base nas lentes, verificamos que os dois trabalhos citados conseguiram desenvolver um protótipo a partir da interseção das três lentes, cruzando o desejo do público

escolhido, a praticabilidade a partir das possibilidades do grupo e a viabilidade, não só para o grupo, mas também para os sujeitos envolvidos, como fica explícito no caso da compostagem.

Por fim, o envolvimento dos grupos com os protótipos sugere que as metodologias ativas propiciaram engajamento ao colocarem os alunos em contato com situações e pessoas reais, que geram motivação para construir os protótipos e adaptá-los após o *feedback* do público-alvo. Além disso, a busca pelos conhecimentos específicos sem que isso fosse estipulado pelo professor (como, por exemplo, como construir um aplicativo, no grupo *What's Up*) também são indicativos desse engajamento.

Relatos de pesquisas com atividades semelhantes corroboram essa visão ao indicar o trabalho com situações reais como motivador e gratificante para o sujeito, como prevê o engajamento. Um dos alunos, por exemplo, diz que “foi importante a motivação de desenvolver um projeto que poderia, de alguma forma, compartilhar conhecimentos passíveis de serem aplicados na sociedade, para o bem comum” (Araújo, 2017, p. 74).

Pesquisas quantitativas em cenários que utilizam metodologias ativas também demonstram a satisfação dos alunos com esses modelos. Em Loyolla *et al.* (2017), os dados revelam considerável melhora na avaliação dos cursos após a implementação de um modelo pedagógico baseado em metodologias ativas: o índice de “Bom” e “Muito Bom” subiu de 88,5% para 92,7% na Licenciatura e de 44,3% para 58,2% nas Engenharias. Em outra experiência com metodologias ativas, Araújo *et al.* (2017) mostram que 92% dos respondentes da Licenciatura e 88% da Engenharia avaliaram a atividade desenvolvida como “Muito Boa” e “Boa”, demonstrando que “houve grande satisfação por parte dos estudantes indicando a efetiva contribuição ao projeto de seu grupo” (Araújo *et al.*, 2017, p. 46).

EDUCAÇÃO E PROJETOS DE VIDA

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) concluem com suas pesquisas que as metodologias ativas são ferramentas coerentes com as demandas da sociedade atual e potentes para transformar relações na escola e propiciar projetos de vida para os alunos. Os autores avaliam que

a escola exerce papel central na construção e no desenvolvimento de projetos de vida, na medida em que influencia a constituição da identidade, a construção de valores, a exploração de habilidades sociocognitivo-emocionais e a elaboração de objetivos futuros que coadunem as perspectivas pessoais, sociais e profissionais de cada estudante (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 86)

Damon (2009, p. 53) define o projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. A partir desse conceito, verificamos a aproximação do projeto de vida com as metodologias ativas apresentadas e o bom trabalho na medida em que todos consideram o sentido pessoal para o sujeito e a importância de um impacto que vá além do próprio sujeito. Como resume Boddy (2015), a relação entre o bom trabalho e o projeto de vida hoje já é explícita. O bom trabalho, segundo o autor:

É “sempre consciente de sua missão” (Damon, Colby, Bronk, & Ehrlich, 2005, p. 28). Como Damon et al. (2005) explicaram, para se atingir o bom trabalho a longo prazo, indivíduos, “devem adquirir uma orientação especial, um comprometimento em usar seus conhecimentos profundos para executar uma missão que vá além de si mesmos” (p. 28). Essas referências à ‘missão’ e à orientação ‘para além de si mesmos’, introduzem o conceito de projeto de vida. (Boddy, 2015, p. 3, tradução nossa)

Dessa forma, conforme afirmam Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o processo de formação do cidadão deve apoiar a construção de projetos de vida éticos para os jovens, e as metodologias ativas e o bom trabalho se apresentam como possibilidades para essa construção a partir dessa perspectiva significativa para o eu e também para o outro. Como concluem os autores na mesma obra, as metodologias ativas podem contribuir para que os jovens se motivem a construir projetos que impactem a sociedade positivamente, conceito importante para a construção de um projeto de vida que busque contribuir com o outro de modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como buscamos mostrar neste artigo, a sociedade atual possui demandas que modelos anteriores de educação não conseguem atender. Estamos saindo de um paradigma centrado no professor para consolidar um novo modelo educacional centrado no aluno, que o liberta de uma posição passiva para torná-lo protagonista do processo de aprendizagem. Nesse novo paradigma, que Araújo (2014) chama de quarta revolução educacional, as metodologias ativas se mostram como facilitadoras na ressignificação desses papéis de aluno e professor. Como mostramos com a ABPP aliada ao *design thinking*, lidar com um problema e prototipar uma solução permite que o aluno assuma esse protagonismo e lhe confere mais autonomia no processo. Isso porque, ao propor que o aluno escolha o problema de pesquisa e desenvolva uma

solução, ele assume as rédeas desse percurso, escolhendo inclusive quais conteúdos ele precisa estudar para compreender tal problema e desenvolver e implementar o seu protótipo.

Como mostramos com os exemplos e com dados de outras pesquisas, nesse processo o aluno vivencia um engajamento muito maior por encontrar motivação e significado em seu trabalho. Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), entendemos que a atuação em situações reais favorece também a reflexão para os jovens formularem metas de longo prazo que possam transformar o mundo. É nesse sentido que as metodologias ativas e o engajamento podem facilitar a construção de projetos de vida.

Por atuarem propiciando significado para o indivíduo e para a sociedade, metodologias ativas e engajamento (segundo conceito do *Good Work*) se aproximam dos projetos de vida, podendo, como defendemos neste artigo, atuar como facilitadoras para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.31-48, mar. 2011.

_____. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

_____. A formação de engenheiros no Brasil pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo. In: GUERRA, A. *et al.* **Aprendizaje basado en problemas y educación en ingeniería: Panorama latinoamericano**. Aalborg: Aalborg University Press, 2017, p. 59-78.

ARAÚJO, Ulisses; FRUCHTER, Renate; GARBIN, Monica; PASCOALINO, Lucas; ARANTES, Valéria. The reorganization of time, space and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, p. 84-99, jan/abr. 2014.

ARAÚJO, Ulisses; LOYOLLA, Waldomiro; GARBIN, Mônica; CAVALCANTI, Carolina. Fishbowl: Estratégia de mentoria que promove a melhoria de soluções concebidas por alunos em projetos integradores. In: SILVA, Andreza. (org.). **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI**. 1 ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2017, v. 1.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BODDY, James. Finding purpose in an Exam Culture: Challenges and Possibilities for Good Work. **GoodWork Project Report Series**, n. 94, 2015, p. 1-43.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2015.

CAVALCANTI, Carolina. **Contribuições do Design Thinking para concepção de interfaces de Ambientes Virtuais de Aprendizagem centradas no ser humano**. Tese (doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2015.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

FISCHMAN, Wendy; BARENSEN, Lynn. **The guidebook: The GoodWork™ toolkit**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3PedXrP>. Acesso em: 07 dez. 2020.

GARDNER, Howard. (ed.). **Good Work: Theory and Practice**. 2010.

GUERRA, Aida; RODRÍGUES MESA, Fernando; GONZÁLEZ, Fabián Andrés. Principios de aprendizaje y organización curricular en el PBL. In: GUERRA, Aida. *et al.* **Aprendizaje basado en problemas y educación en ingeniería: Panorama latinoamericano**. Aalborg: Aalborg University Press, 2017, p. 2-18.

HMELO-SILVER, Cindy. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. **Educational Psychologist Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, set. 2004.

IDEO. **Human Centered Design: Kit de ferramentas**. 2009. Disponível em: <http://www.ideo.com/work/human-centered-design-toolkit>. Acesso em: 06 dez. 2020.

LOYOLLA, Waldomiro *et al.* Modelo pedagógico das graduações da Univesp: uma proposta embasada em metodologias ativas. In: SILVA, Andreza. (org.). **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI**. 1 ed. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2017, v. 1.

PINHEIRO, Viviane; ARANTES, Valéria. Desenvolvimento de projetos de vida de jovens no ensino médio: análise de uma proposta embasada na aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP). **Revista Nupem**, v. 9, p. 4-14, set./dez. 2017.

SAVERY, John; DUFFY, Thomas. Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist Framework. Englewood Cliffs: **Educational Technology**, vol. 35, nº5, 1995.

FILOSOFANDO NOS CONTOS AMAZÔNICOS COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alice Quadros Delgado¹; Mônica Eliana de Oliveira Ferreira²; Raimunda Berenice
Pinheiro Cardoso³

RESUMO

O trabalho é um projeto com alunos do 2º do Ensino Fundamental desenvolvido pela professora das turmas manhã e tarde. Está baseado na pesquisa de doutorado que tem como tema “Diálogo entre Narrativas Lipmanianas e Amazônicas em Práticas de Professores do Ensino Fundamental da E.E.F “XV De Novembro” (não concluída), no qual foi possível conhecer o Programa de Filosofia para Crianças do literato Matthew Lipman, que traz uma abordagem interdisciplinar e se aproxima da concepção freireana de educação, uma vez que o diálogo investigativo é a principal metodologia proposta por Lipman. Partindo dessa experiência, surgiu o interesse em desenvolver o projeto “Filosofando nos Contos Amazônicos” que é um laboratório com os alunos do 2º ano da escola para o desenvolvimento das habilidades do pensamento e a introdução a filosofia com crianças.

Palavras-chave: contos amazônicos, interdisciplinaridade, filosofia.

FILOSOFANDO OS CONTOS AMAZÔNICOS UM LABORATÓRIO COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Os primeiros anos do ensino fundamental é um período onde o desenvolvimento da linguagem, da leitura, da escrita, dos códigos matemáticos e da noção de cálculos podem representar para os alunos um processo difícil e até mesmo estressante. No entanto, quando se atribui ao ensino significados, que possibilitem priorizar a imaginação, trabalhar a criatividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é possível resultados satisfatórios. Tais tarefas estabelecem sentidos e permitem o desenvolvimento da escrita, da linguagem e da arte. Desse modo, despertar o interesse pela literatura e outras formas de aprendizagem, as quais enriquecerão tanto os aspectos cognitivos como afetivos e sociais. Promovendo, assim, sentido ao processo de ensinar e aprender.

[...] todos nós – não apenas as crianças – sabemos o que acontece quando as coisas não fazem sentido. É uma experiência profundamente perturbadora, muito mais do

¹ Secretaria de Estado e Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA).

² Secretaria de Estado e Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA); Universidade do Estado do Pará (UEPA)

³ Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA); Universidade da Amazônia (UNAMA)

que simplesmente causar perplexidade. Quando ficamos confusos, suspeitamos que, em algum lugar, existe uma resposta que nos permitirá compreender. Mas a falta de sentido pode ser uma sensação assustadora (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP; 1994, p. 31).

Estabelecer sentido permite encontrar lógica no que se pretende como, por exemplo, argumentar, falar, escrever, ensinar e outras manifestações, que exigem o uso do pensamento razoado, exercício que nos conduz a novos conhecimentos e saberes, que não se esgotam, mas permitem novas buscas e novas descobertas. O letramento assume a função em tais descobertas, pois se faz presente nas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas. A pesquisadora Magda Soares esclarece que o “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 31). A autora estabelece diferenças entre letramento e alfabetização, considera que a alfabetização é o caminho do letramento. Desse modo, entende-se que o letramento vai além da alfabetização. Segundo Tfouni (2004, p. 20) “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

A educadora Magda Soares afirma que o senso comum compreende o conceito de alfabetização e letramento como processos igualitários. No entanto, tal entendimento é equivocado. Soares afirma que:

[...] os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (2003, p. 7)

O letramento consiste em práticas sociais de leitura e escrita em que “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145). Desse modo, o aluno ao se apropriar do letramento, será capaz de participar em diversos eventos nas práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura.

O conceito de letramento apresentado por Soares (2003) alcança a capacidade de leitura e interpretação de textos variados, assim como o emprego efetivo da leitura e escrita. Tais instrumentos, que envolvem o uso da língua em práticas sociais, tão necessários na participação

e competência linguística. Desse modo, o letramento se configura prática social, a qual não se limita à leitura e à escrita como eixos norteadores do processo de alfabetização. A habilidade de ler e escrever nas práticas sociais, as quais se apropriam da linguagem como recurso social e cultural, define satisfatoriamente o letramento. Pois, assume a função que ultrapassa a habilidade de ler e escrever, aquisição competente à alfabetização, cujo propósito elementar se restringe ao ensino da codificação e decodificação dos códigos linguísticos. Portanto, o objetivo do letramento torna-se mais amplo: o domínio da linguagem em diversos contextos, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, o emprego da linguagem como recurso de interação social, a percepção da realidade por meio da leitura de mundo, o incentivo a reflexões e a compreensão de textos.

Assim quando pensamos no letramento no 2ºano entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetização desses alunos. Neste período de escolarização a criança precisa se apropriar do sistema da leitura, da escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção textual, conforme os componentes curriculares e, ao mesmo tempo, na organização do pensamento científico pensamento baseado nas hipóteses, problematização e soluções de questões, que se apresentam durante todo o processo de vida dos indivíduos. Neste sentido, consideramos que a filosofia nos permite o desenvolvimento da capacidade de exercer o pensamento reflexivo, a fim de trabalhar o desenvolvimento dessa capacidade mental, de pensar de forma ordenada e razoada para buscar verdades ou possíveis verdades nos diversos contextos que se apresentam nas relações do ser humano com os mundos. Conforme declara Buchler (1990), que são “complexos naturais” que estão interligados. Logo, ao estabelecer a relação cognitiva com o contexto social dos alunos nos permite trazer a dimensão cultural e identitária deles, seria o ir e vir estabelecendo elos de sentidos e significados.

O Documento Curricular do Estado do Pará – Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019), que orienta no seu quarto eixo estruturante “Cultura e Identidade” (p. 89), que oportuniza pensar e trabalhar o currículo escolar na perspectiva de valorização da cultura e a valorização da identidade, aqui em especial a cultura Amazônica. Nesta lógica, será oportuno trabalhar diversos conteúdos por meio das narrativas amazônicas na perspectiva da educação para o pensar de Lipman com os alunos do 2º ano, por acreditarmos na importância da filosofia para o desenvolvimento das habilidades do pensamento. Assim, os contos amazônicos favorecerão a formação de novos leitores e a compreensão de uma linguagem nas diversas áreas

do conhecimento, exercitando o pensamento razoado conforme a concepção lipmaniana de educação para o pensar.

As atividades pautadas na concepção lipmaniana de educação, a partir do diálogo investigativo, no qual foi possível estimular a produção dos alunos, culminou na elaboração do projeto “Filosofando com Contos Amazônicos” e apresentado na 25ª Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, que foi realizada no período de 27 de agosto a 04 de setembro de 2022, no Hangar Convenções e Feiras da Amazônia, na cidade de Belém/PA.

CONTOS E RECONTOS AMAZÔNICOS: PRODUÇÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A compreensão sobre contextos nos permitiu exercer a nossa prática em sala de aula de forma interdisciplinar entre saberes linguísticos (a oralidade e a escrita), a histórica, a geográfica, científica e a matemática por meio da contação de histórias. Neste sentido, o desenvolvimento das expressões criativa e crítica dentro de uma perspectiva de significado e de sentido estabelecem conexões cerebrais que ativam o hipocampo. Nesta lógica, a participação, a socialização dos alunos em um ambiente favorável, permitiu aprendizagens significativas para o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Além de estimular a capacidade disciplinar de saber ouvir, de dialogar com argumentos, de criar, recriar e de imaginar.

O teórico FRIEDMANN (2013, p.47) defende que “A imaginação é permeada por acontecimentos do mundo real exterior ou do mundo interior (fantasias) [...]”. Nesta lógica, ao dimensionar o conhecimento das crianças por meio da contação de história, é possível ir além do cognitivo, mas também trabalhar valores e atitudes no âmbito social e cultural, de modo reflexivo, exercitando as habilidades do pensamento conforme propõe Lipman (1990).

Neste sentido, as atividades desenvolvidas nas turmas do 2º ano, manhã e tarde, oportunizaram aos alunos o desenvolvimento da linguagem por meio das produções escritas, ou seja, o relato das lendas, dos contos amazônicos a partir do entendimento do alunado; das produções dos desenhos dos personagens com suas características, que foram criados pelas crianças, de acordo com a sua percepção e sensibilidade; o desenvolvimento da oralidade quando os alunos leem suas histórias para a turma e também escutam as outras narrativas. É importante nesse processo o saber ouvir, analisar, pensar, refletir e voltar ao próprio pensamento em um processo contínuo de reflexão e observação.

As imagens são as produções dos alunos do 2º ano do ensino fundamental da E.E.E.F. XV de Novembro apresentadas na feira do livro.

Figura 1 – Produção escrita dos alunos



Fonte: autoras

Na imagem acima, a produção escrita das crianças é um reconto dos contos amazônicos, produzidos em sala de aula, nessa atividade as crianças escolheram o conto que gostariam de produzir. “No universo da infância são os espíritos/cérebros que dão vida às representações, mitos e crenças por intermédios das suas linguagens verbais e não verbais, expressivas” (FRIEDMANN, 2013, p.83). Neste sentido, as produções dos alunos ganham sentido no universo próprio da sua idade. “Este universo complexo se tece junto, a partir da natureza biológica das crianças, da cultural na qual elas são inseridas [...]” (FRIEDMANN, 2013, p.82). Assim, a infância vai se construindo e se reconstruindo, em meio a imaginários criativos de simbologias significantes, neste universo dinâmico e encantador para aqueles que conseguem ver e sentir a infância numa perspectiva de encantamento e descobertas.

Figura 2 – alunos expressando suas produções



Fonte: autoras

A figura dois apresenta a expressão oral das crianças dos contos amazônicos. O diálogo foi iniciado perguntando “quem gostaria de falar sobre seu conto?”, momento no qual as

crianças ficaram livres para contarem o que escreveram. Esta atividade oportuniza além do desenvolvimento da linguagem, também o saber ouvir, a disciplina de escutar o outro com respeito, exercício importante para uma educação democrática como defende Dewey (1979).

Figura 3 – diálogo e interdisciplinaridade



Fonte: autoras

Na figura três, a atividade direcionada pela professora proporcionou aos alunos a compreensão sobre moradia, bairro e cidade que, de forma interdisciplinar, por meio do diálogo investigativo a professora fez um link entre os contos produzidos pelos alunos e a identificação onde os personagens dos contos amazônicos moravam para introduzir o conteúdo de geografia que foi expresso em um cartaz onde as crianças visualizaram a figura de um bairro e dialogaram livremente sobre a temática de forma lúdica, criativa e significativa. Neste sentido, para Piaget,

Se a epistemologia genética é possível, ela deve ser também necessariamente interdisciplinar [...] Além da troca de ideias entre físicos, químicos, lógicos, matemáticos, a contínua colaboração impede que alguém desenvolva a ‘impressão de bastar-se a si mesmo’ (PIAGET, 1969, p. 35).

Nesta lógica, podemos evidenciar na prática a aprendizagem significativa, na qual foi possível trabalhar atividades da Língua Portuguesa e Geografia, com estímulo à capacidade de estabelecer diálogo entre as áreas de conhecimentos pelos alunos. Assim, se estabelece sentido ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos em uma comunidade em que o diálogo investigativo começa a ser potencializado pela participação dos alunos.

Análises conclusivas

O projeto “Filosofando nos Contos Amazônicos” é um laboratório que ainda está sendo dimensionado e que pretende por meio do diálogo filosófico, desenvolver a capacidade dos alunos a expressarem suas próprias ideias, seus próprios pensamentos. Neste sentido, entendemos que o desenvolvimento desta capacidade é um exercício dinâmico, que requer

atenção e dedicação de todos que fazem parte de uma comunidade investigativa, onde todos de forma democrática expressam suas ideias, seus pensamentos, seus conhecimentos e seus saberes, tornando o processo ensinar e aprender mais produtivo, próximo da realidade dos alunos. Neste sentido, as atividades realizadas possibilitaram um novo sentido no processo ensino-aprendizagem dos alunos do 2º ano. Tais percepções foram evidenciadas nas produções e na participação desse público alvo na 25ª Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes.

REFERÊNCIAS

BUCHLER, Justus. **Metaphysics of Natural Complexes**. Edited by Kathleen Wallace and Armen Marsoobian, with Robert S. Corrington. State University of New York, 1990.

DEWEY, John. Democracia e Educação. 4ª ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia Vai à Escola**. Tradução de Maria Alice de Brzezinsk Prestes; Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S; SHARP, Ann Margareth. **A Filosofia na Sala de Aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo: Difel, 1969.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e sociedade. Campinas. V. 3. Nº 81. Dez. 2002.

_____. Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS COMO POTENCIAIS À MEDIAÇÃO REMOTA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA

Juliana Bezerra de Sousa¹, Bethânia Alves Costa Zandomínegue²

RESUMO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa que visa apresentar as experiências obtidas com Pibid Educação Física em contexto de aulas remotas. Para tanto, realiza uma análise interpretativa dos dados extraídos dos diários de campo, relatórios e materiais pedagógicos produzidos pelos bolsistas do Programa. Como resultados, sinaliza a articulação com as linguagens visuais, escritas e tecnológicas como condição de estímulo à participação das crianças nas atividades propostas e compartilhamento dos seus registros de experiências. Conclui que a atitude de constante pesquisa por parte do professor (bolsistas), em atenção às formas de condução e proposição das ações pedagógicas para as crianças, na articulação com diferentes linguagens, foi essencial para a superação dos desafios sentidos, como o das ausências de devolutivas em tempos de distanciamento.

Palavras-chave: pandemia, ensino fundamental, linguagem digital.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação Física escolar é sempre desafiante, apesar de estimulador, sobretudo quando consideramos a complexidade dos contextos em que essa prática se efetiva, como o ensino remoto, em tempos de pandemia causada pela Covid-19. Desde o ano de 2020, escolas do mundo inteiro foram atravessadas pela necessidade de pensar a continuidade do processo educativo, a partir de ações emergenciais e medidas restritivas.

Mediante a essa circunstância, o Ministério da Educação, no Brasil, promulgou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia no país. Na sequência, o governo lançou a Medida Provisória nº 934, de 10 de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e Ensino Superior. Essas e outras medidas adotadas durante a situação de emergência da saúde pública, no país e no mundo, impactaram

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

² Universidade Federal de Goiás (UFG).

diretamente, o trabalho pedagógico desenvolvido e a vida de seus principais agentes, professores e alunos.

É nesse contexto que se insere o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (Pibid/EF/UFT), campus Tocantinópolis. Iniciamos nossas atividades no Programa em novembro de 2020. Na ocasião, as escolas do município adotavam o ensino remoto mediado por roteiros de atividades impressas entregues às famílias e alguma comunicação via *WhatsApp*. Diante dessa realidade, a nossa aproximação à escola se deu, remotamente, em contato com o professor supervisor, através de reuniões via *Google Meet*. Nesses encontros, apesar de recebermos uma forte formação teórica relacionada ao trabalho pedagógico, às concepções de ensino, escola, dentre outras, não tínhamos diálogo com a prática.

Dentre os objetivos centrais do Pibid¹, está a inserção dos bolsistas de iniciação à docência na realidade escolar, visando uma aproximação com o campo das experiências pedagógicas, na articulação teoria e prática. No mesmo sentido, a formação de professores se estabelece pela introdução dos estudantes aos campos de atuação profissional, ao menos, em ocasião dos estágios supervisionados. Com base nessas experiências formativas, os acadêmicos têm a chance de compreender-se como futuros professores, de conviver, falar e ouvir com linguagens e saberes distintos (PIMENTA, 2012).

Contudo, como partilhar experiências pedagógicas distantes de um contato com o cotidiano, o professor da escola, os alunos? Como conduzir aulas de Educação Física diante de uma realidade educacional remota? Como assegurar a produção de conhecimentos da Educação Física sem o contato com a prática corporal dos alunos? Essas e outras questões nos motivaram à produção desse relato de experiências que tem como objetivo apresentar as experiências obtidas com Pibid Educação Física em contexto de pandemia.

MÉTODO

Adotamos a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) como forma de compartilhar nossas experiências obtidas ao longo do Pibid do curso de Educação Física da UFT, no período de novembro de 2020 a abril de 2022. Como sujeitos deste estudo, destacamos

1 Ver em: <
<http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20p%C3%ABblica.>>. Acesso em: 05 de out. de 2022.

os bolsistas do Pibid/EF/UFT, os coordenadores de área e supervisores do Pibid, além das crianças que compoam o nosso núcleo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2, de uma escola municipal de Tocantinópolis/TO.

Segundo Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa consiste na reunião de registros (histórias/narrativas) sobre determinado tema, onde o investigador encontrará elementos que lhes permita compreender determinado fenômeno. Os registros podem ser obtidos por meio de diferentes fontes.

Neste estudo, priorizamos os dados sistematizados em diário de campo, no relatório final dos bolsistas e aqueles oriundos das devolutivas recebidas dos alunos, em relação às atividades propostas pela Educação Física. Assim, mobilizamos recursos de múltiplas grafias, como narrativas, desenhos, registros de relatórios, diários de campo, imagens e vídeos realizados pelos bolsistas e pelas crianças. Por meio de uma análise interpretativa dos dados realizamos nossas reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Pibid /EF/UFT se desenvolveu com base no subprojeto intitulado *Dança e ginástica na formação docente em Educação Física*. Ao iniciarmos nossa inserção no Programa, pelo fato de as aulas não serem presenciais, o projeto foi reformulado e passou a contemplar outros saberes da cultura corporal de movimento, como os esportes, as lutas e as brincadeiras, além da dança e da ginástica.

Quando iniciamos a nossa participação, a Educação Física e a escola onde atuamos adotavam, apenas, roteiros de atividades impressos, que eram enviados, quinzenalmente, às crianças. O Pibid/EF/UFT auxiliava o professor supervisor na produção desses roteiros, com sugestões e conteúdos relacionados à Educação Física. No entanto, desde a produção do primeiro roteiro, observamos que havia uma baixa devolutiva desses materiais pelos alunos, apontando para uma falta de envolvimento deles em relação às propostas da disciplina.

Dado os pressupostos valorizados pelo Pibid/EF/UFT, a pesquisa constituiu o eixo da nossa formação inicial. Desse modo, após as orientações do professor supervisor em relação ao conteúdo e elementos constituintes do roteiro, nos dedicamos à pesquisa do que propor, e de como fazer, considerando as medidas de restrições sanitárias e as realidades plurais dos nossos alunos. Apesar de todo empenho, não havia devolutiva dos alunos da escola em relação ao material da Educação Física entregue a eles. Para nós, tudo era novo. Não sabíamos, ao certo,

as razões dessas ausências. Por vezes, nos questionamos: O que acontece na casa dos alunos para eles não realizarem as atividades? Como deve ser o relacionamento familiar nessa atual conjuntura? Quais suas condições emocionais? Por que não demonstram interesse pelas atividades? Haveria algum problema na nossa comunicação? Essas foram algumas das questões que nos remeteram à sensação de impotência diante da realidade. Os autores Almeida *et al.* (2021, p. 389) compartilham o mesmo sentimento, com base em suas experiências em contexto de distanciamento:

Esse paradoxo entre as expectativas que trazemos como professoras em formação e as nossas representações sobre o que é ser um professor/a de EF [Educação Física] e a realidade do distanciamento entre aluno e professor é algo que precisa ser superado nesse contexto formativo, seja na escola ou na Universidade, o processo de se constituir professor/as, sob essas condições é um dos grandes desafios sentidos em nosso processo formativo.

Para amenizar essas questões, nos apropriamos das experiências docentes compartilhadas por uma professora de Educação Física do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, em ocasião de um evento de formação promovido pelo Pibid dos cursos de Educação Física e Pedagogia, da UFT, Tocantinópolis. A professora apresentou exemplos de atividades remotas de Educação Física conduzidas com seus alunos por meio da plataforma *Moodle*. As linguagens adotadas para a comunicação com eles articulavam a escrita dialógica, histórias em quadrinhos, desenhos, emoji¹ e uma fala bem afetiva. Algumas dessas estratégias já eram apontadas por nossos coordenadores, como o uso da linguagem narrativa, visual, dialógica e de motivação à experiência corporal do aluno.

Assim, com base nessas orientações, no 2º semestre de 2021 idealizamos trabalhar com ênfase nas diferentes linguagens. Além dos roteiros [linguagem oral/escrita], a Educação Física se propôs a atuar por meio da linguagem musical, visual, tecnológica etc. O trecho extraído do nosso diário de campo denota a nossa sensação ao nos depararmos com esta nova perspectiva de trabalho:

Em nosso encontro de formação com o PIBID/EF foi anunciado pelos coordenadores que neste 2º semestre atuaremos com a proposta de metodologia de projetos. Eu particularmente, fiquei feliz, pois gosto muito de trabalhar desta forma. É uma maneira criativa de passar o

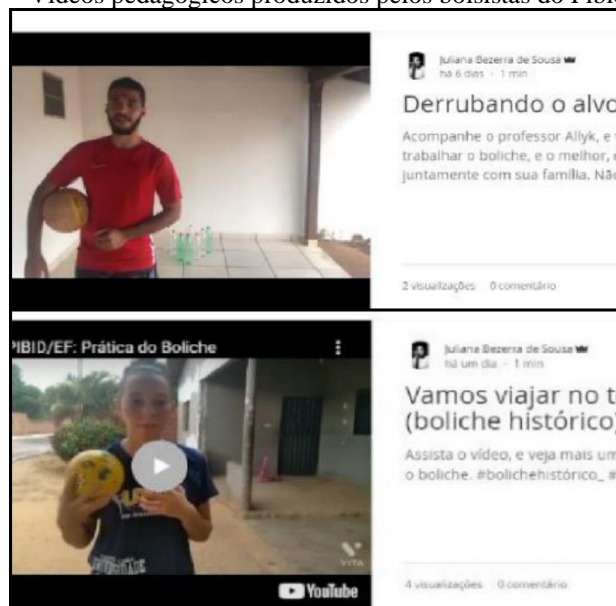
¹ Emoji é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. O termo é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra). Ver em: < <https://www.significados.com.br/emoji/>>. Acesso em: 05 de out. de 2022.

conteúdo, seja por meio de uma paródia, de um jornal, entrevista [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 08/07/2021).

Partindo desse pressuposto, pesquisamos as formas de propor as ações pedagógicas da Educação Física, para além do roteiro impresso. Idealizamos a criação de um *blog*, que é uma página na *Web* que deve ser atualizada com frequência, através da colocação de mensagens, “posts” (COUTINHO E BOTTENTUIT JUNIOR, 2007). Nosso objetivo era alimentar a página com produções de materiais feitas pelos bolsistas e pelos alunos. Essa ideia veio com o intuito de motivá-los a nos devolver algum registro, acerca das suas experiências.

Nesta ação, valorizamos o uso de diferentes linguagens. Dentre os materiais produzidos destacamos a criação de paródia, vídeos explicativos/instrutivos e de animação, curiosidades e *podcasts* (arquivos de áudio). A Figura 1 mostra alguns dos materiais divulgados em nosso *Blog*. É possível observar os vídeos produzidos por nós, bolsistas, para estimular a prática do boliche.

Figura 1 – Vídeos pedagógicos produzidos pelos bolsistas do Pibid/EF/UFT



Fonte: acervo dos bolsistas

Ao idealizarmos a produção dos vídeos, a partir da temática boliche, consideramos a possibilidade de motivar os alunos a assumirem uma postura autônoma e criativa diante do desafio proposto de criar um brinquedo (boliche), experimentá-lo e registrar essa experiência. De acordo com Behrens (2014), o professor deve focar em metodologias que envolvam novos procedimentos e superem processos restritos de ler, escutar e repetir. Para o autor, essa visão reducionista da aprendizagem precisa dar lugar a processos que envolvam investigação, produção, criação e projetos.

Adotamos o aplicativo Bitimoji para a criação dos nossos avatares. Inserimos essas imagens nos roteiros com uso de diálogos, histórias e propostas de desafios. A figura 2 ilustra uma página do nosso roteiro, produzida pela articulação de diferentes linguagens. Nela é possível observar as linguagens visuais, expressas pelas ilustrações e emojis dos bolsistas e apresentação do conteúdo *boliche*, por meio da linguagem escrita.

Figura 2 – Página do nosso roteiro, produzida pela articulação de diferentes linguagens



Fonte: acervo dos bolsistas

O trabalho pedagógico com valorização das diferentes linguagens está em consonância com as competências gerais para a Educação Básica apontadas pela BNCC:

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, 2017, p. 9).

A articulação com as linguagens visual, histórica e oral/escrita favoreceu a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo tratado pela Educação Física, o que reverberou no aumento expressivo de devolutivas dessas experiências, por diferentes meios, narrativas escritas, áudios, desenhos e vídeos, compartilhados pelo *WhatsApp*. A figura 3 ilustra as imagens de alguns dos vídeos recebidos como retorno das crianças, em relação às suas experiências com o boliche. Nela é possível perceber os brinquedos produzidos com uso de materiais recicláveis, a interação

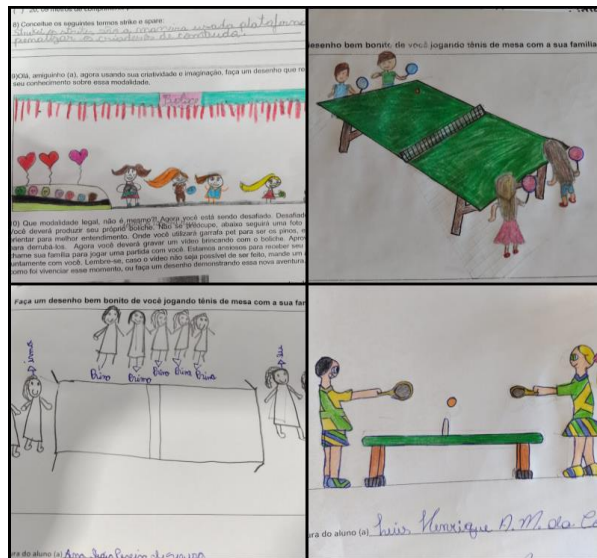
das crianças com a brincadeira e a participação das famílias. Na sequência, a figura 4 aponta alguns desenhos produzidos pelas crianças como relato de suas experiências brincantes, a partir das atividades propostas.

Figura 3 – Vídeos produzidos pelos alunos da escola a partir da experiência com o boliche.



Fonte: acervo dos bolsistas

Figura 4 – Desenhos produzidos pelas crianças



Fonte: acervo dos bolsistas

Além das imagens em movimento e dos desenhos, recebemos o relato de uma menina que não conseguiu gravar o vídeo, mas desejando compartilhar conosco a sua experiência, enviou um áudio via *WhatsApp*:

Foi a primeira vez que eu joguei boliche. A impressão foi muito boa. Eu já fiz um strike, mas o outro eu não consegui. Eu estava jogando com minha irmã e os meus primos. Foi muito difícil. Não é fácil quanto parece, mas foi muito legal jogar boliche pela primeira vez (NARRATIVA menina 6º ano).

Consideramos que o uso da linguagem visual, expressa por meio do *Blog* e dos vídeos, associada aos roteiros, favoreceram para que pudéssemos alcançar processos de aprendizagens mais significativos com os alunos, além de subsidiar a produção de conhecimentos na Educação Física em formato remoto. As narrativas das crianças e do supervisor do Pibid/EF descritas a seguir, evidenciam que essas estratégias pedagógicas promoveram um maior envolvimento dos alunos das escolas com as atividades propostas.

Olá! Hoje vim contar sobre minha experiência na aula de Educação Física. A minha opinião sobre a aula pelo *Google Meet* de Educação Física, que criaram *blog*, teve slide e vídeo autoexplicativo. Foi gratificante e bem apresentado pelos professores [...] e deu para responder as questões sobre o roteiro e entender sobre o conteúdo apresentado (NARRATIVA menina 6º ano).

Essa nova forma de explicação [vídeo] é muito prazerosa, pois o aluno não se prende apenas no roteiro. Temos novas formas de aproximar o estudante do objeto de conhecimento. O retorno do aluno ao professor é importante e conseguimos ter esse *feedback* com a turma. Os bolsistas do Pibid, [...] tiveram grandes ideias e uma delas foi criar um *Blog*, onde o estudante poderia tirar suas dúvidas em relação aos conteúdos. Lá estavam postados vídeos autoexplicativos sobre o assunto abordado no roteiro. Tivemos aulas pela plataforma *Google Meet*, onde foi explicado o roteiro aos alunos através de *slides* e vídeos caseiros produzidos pelos bolsistas (NARRATIVA supervisor PIBIF/EF/UFT, núcleo JCB).

No relato do professor, é possível perceber sua observação em relação aos nossos *slides*. Destacamos que na produção dos *slides* e dos roteiros, adotamos um tom mais afetivo e humanizado na forma de apresentar o conteúdo e comunicar com os alunos. Esse entendimento ocorreu de forma gradativa, decorrente dos nossos processos formativos. As orientações recebidas nas reuniões de formação com a coordenação de área e supervisores do Pibid, as experiências compartilhadas por outros professores de Educação Física, em eventos promovidos pelo Programa e a nossa atitude de pesquisa, foram canais de aprendizado e aperfeiçoamento das nossas ações.

CONCLUSÃO

Mediante ao que foi apresentado, consideramos que a articulação com diferentes linguagens no contexto de aulas remotas de Educação Física se constituiu como estratégia fundamental para a obtenção de resultados satisfatórios em relação à devolutiva dos alunos. A idealização de um *blog* e a adoção de vídeo como recurso complementar à produção de conhecimento com o aluno, ampliaram significativamente, o desejo e as possibilidades deles assumirem um papel central em nossas aulas, onde a participação deles foi valorizada e motivada a partir das nossas intervenções.

As devolutivas recebidas nos permitiram perceber o alcance dos nossos trabalhos e compreender a articulação de linguagens como potencial à implementação de um trabalho pedagógico com a Educação Física. Assim, destacamos como grande aprendizado dessas experiências a importância de nos constituirmos professores pesquisadores (ESTEBAN e ZACCUR, 2002) e conservarmos o espírito investigador em ação, pois a ausência das devolutivas nos mostrou o quanto esse silêncio pode ser ‘ensurdecador’, ainda mais, considerando o fato de sermos professores em estágio inicial de formação.

Portanto, consideramos fundamental que os professores pesquisem ativamente. Nesse sentido, na busca por novas linguagens no ensino, perceber o quanto estas podem se tornar um importante recurso estimulador para a produção do conhecimento e o protagonismo dos alunos. A articulação com diferentes linguagens como estratégia de ensino e aprendizagem da Educação Física no ensino não presencial se constituiu como potencial ao envolvimento, participação e retorno dos alunos em relação às atividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. P.; COELHO, M. L. B.; LEAL, S. C. A. C.; JESUS, C. B.; FERRAZ, L. ZANDOMÍNIGUE, B. A. C. As ausências sentidas no processo formativo com o PIBID/EF/UFT: Um relato de experiência. VIII Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (SIEPE) - PIBID. *Anais...* Palmas (TO) UFT, 2021. Disponível em: www.even3.com.br/anais/xsidpidbdiadp2021. Acesso em: 06/10/22.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. vers. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BEHRENS, M. A. **Metodologia de projetos**: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. Coleção Agrinho, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf. Acesso em: 05/10/2022.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Blog e Wiki**: os futuros professores e as ferramentas da *Web 2.0*, 2007.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. A. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M. T. ZACCUR, E. A. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

TERMOGRAFIA INFRAVERMELHA: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICA DE ENSINO DO EQUIPAMENTO E APLICABILIDADE NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Bianca Medeiros Menezes¹, Cesar Fabiano Fioriti²

RESUMO

O trabalho em questão se refere ao desenvolvimento de atividade prática, cujo objetivo centrou no ensino da utilização de equipamento termográfico (termovisor) e na realização de inspeções, diagnóstico e intervenção de manifestações patológicas por discente de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus Presidente Prudente. Ou seja, vislumbrou tanto o manuseio quanto algumas potencialidades e características do equipamento na detecção de anomalias originadas por umidade acidental. A proposta utilizou conceitos que envolveram a área de Tecnologia em Arquitetura e Urbanismo, mais precisamente Tecnologia da Construção, que permitiu que a discente realizasse simulação das condições de umidade acidental em corpos de prova com distintos revestimentos. Por fim, trata-se de uma interessante ferramenta pedagógica que contribui na capacitação dos discentes visando sua atuação profissional no mercado de trabalho.

Palavras-chave: técnica termográfica, utilização de equipamento, termovisor.

INTRODUÇÃO

No âmbito da manutenção de edifícios e elementos construtivos, a termografia infravermelha é uma tecnologia de grande utilidade e com amplo espaço a ser explorado. Sua aplicação age sobretudo na engenharia preventiva, com cuidados ainda na fase latente, sendo capaz de evitar danos custosos e outras condicionantes relacionadas ao agravamento dos casos e desenvolvimento de outras anomalias associadas.

A termografia infravermelha (infrared thermography) é uma tecnologia amplamente utilizada em monitoramentos nas áreas da saúde, militares, industriais, metalúrgica, mecânica e engenharia civil, como técnica de análise embasada na identificação da radiação. Com ela, a aferição de temperaturas e contemplação de padrões de disposição de calor, permite

¹ Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP

² Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP

a indicação de uma condição atípica em um sistema, na construção civil denominada patologia das edificações (SIQUEIRA et al., 2016).

Em nome da rapidez e eficiência, a termografia de infravermelho vem ao encontro da necessidade do desenvolvimento de estudos que estabeleçam parâmetros e índices que possam contribuir na realização de inspeções com diferentes finalidades. Com ela, a localização de estruturas, identificação de heterogeneidades superficiais e delimitação de fissuras e regiões de umidade se tornam possíveis, bem como o exame de manchas, fissuras, rupturas, deslocamentos e deformações (BAUER et al., 2015).

Todo o procedimento necessário, desde a escolha do material ou área de estudo, uso da câmera termográfica, interpretação dos termogramas, fatores térmicos e ambientais, radiação solar, umidade e emissividade influenciam diretamente na obtenção dos resultados.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho centrou-se no ensino da utilização de equipamento termográfico (termovisor) e na realização de inspeções, diagnóstico e intervenção de manifestações patológicas por discente de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus Presidente Prudente. Ou seja, vislumbrou tanto o manuseio quanto estudo de algumas potencialidades e características do equipamento e de medições na detecção de anomalias originadas por umidade acidental.

MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido nas dependências do Laboratório de Modelos e Maquetes (Anexo Sistemas Estruturais) da FCT/UNESP.

Com o intuito de simular condições reais de umidade acidental, foram confeccionados 4 corpos de prova de argamassa com aplicação de distintos revestimentos de parede: (i) placas de cerâmica, (ii) argamassa de revestimento, (iii) gesso, e (iv) pedra natural. Tais corpos de prova possuíam dimensões de 60 x 60 x 8 cm (altura, largura e espessura), sendo constituídos de argamassa dosada em usina concreteira, possuindo internamente um sistema hidráulico (baseado em Alam et al., 2016) que induziu a anomalia umidade acidental (vazamento de água em tubulação).

O sistema hidráulico (kit hidráulico) foi constituído de PVC com diâmetro de 1/4 de polegada (Figura 1). Entre as duas extremidades, um registro de gaveta foi instalado para auxiliar no controle da vazão da água, iniciada pelo compartimento superior (reservatório).

Após o período de cura natural (28 dias), cada corpo de prova (substratos) recebeu um distinto tipo de revestimento de parede. Tais ensaios termográficos foram embasados em duas categorias de métodos não destrutivos de imageamento termal, denominada passiva e ativa.

A passiva é caracterizada pela não ativação térmica artificial ao corpo de prova, para tanto é utilizado a diferença de temperatura entre o meio e o objeto de estudo e a câmera termográfica, com ressalva para a radiação solar categorizada por fonte natural. Já o método ativo envolve o aquecimento ou resfriamento dos componentes materiais para estimular o fluxo de calor e promover o gradiente térmico necessário (OLIVEIRA, 2013).

No presente estudo a ativação foi dada por meio de aparato contendo duas lâmpadas infravermelho de 250W cada (totalizando 500W), conforme Figura 1.

De maneira paralela ao monitoramento das condições ambientes, ou seja, aferição da umidade relativa do ar e controle da temperatura realizado por meio do termo-higrômetro, cada corpo de prova foi posicionado sobre uma base de MDF, a uma distância fixa da câmera termográfica (posicionada com auxílio de um tripé de alumínio e marcações no piso), que permitiu seu total enquadramento para a realização dos termogramas. Acionada a câmera termográfica e calibrada as condições de emissividade de cada material, o procedimento de verificação da umidade acidental se repetiu em todos os corpos de prova contendo os distintos revestimentos de parede, de acordo com os tempos de ensaio propostos no Quadro 1.

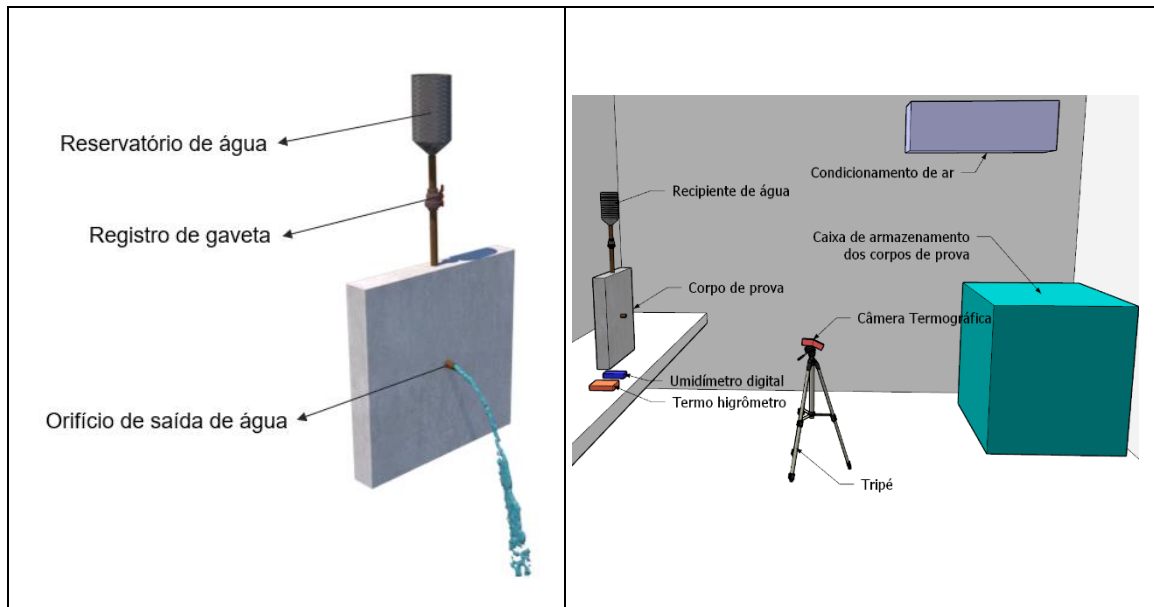
Quadro 1 – Ensaios termográficos de umidade acidental.

Fonte de calor	Umidade acidental passiva	Umidade acidental ativa
	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
Tempo de ensaios	Antes de liberar a passagem da água	Antes de liberar a passagem da água
	Após liberar a passagem da água (tempos):	Após liberar a passagem da água (tempos):
	1 min	5 min
	5 min	15 min
	15 min	30 min
	30 min	1 h
	1 h	2 h
	2 h	3 h
	3 h	
	6 h	
	9 h	
24 h		

Fonte: Sakamoto, 2020 – adaptado.

O programa experimental ofereceu agilidade durante a realização da atividade prática, e esquematicamente a Figura 1 apresenta a disposição dos equipamentos e aparatos utilizados.

Figura 1 – Ilustração esquemática do corpo de prova contendo o sistema hidráulico para propiciar a umidade ambiental e esquema do local de realização dos ensaios.

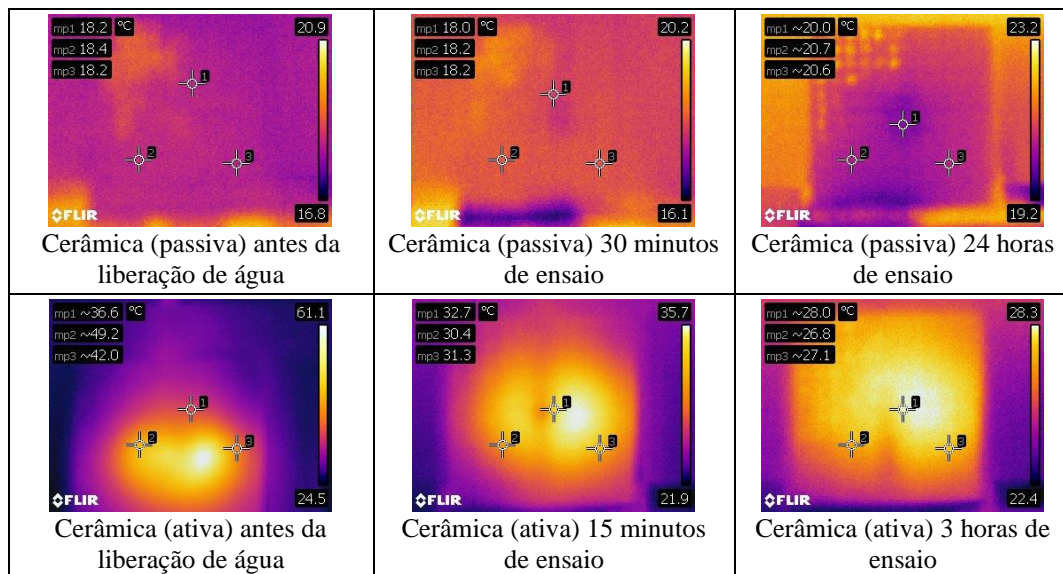


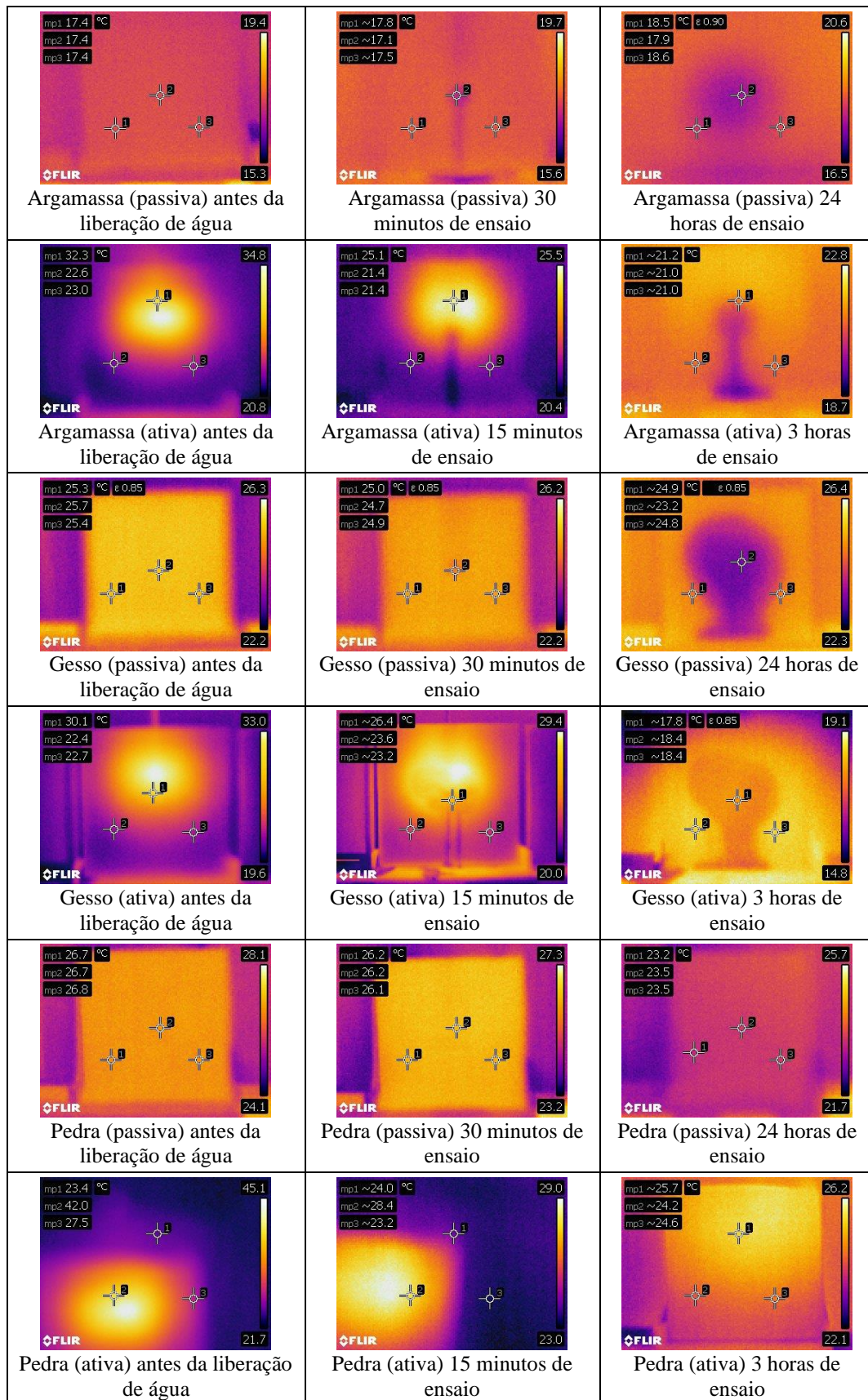
Fonte: próprio autor.

RESULTADOS

De maneira geral, alguns dos termogramas obtidos durante o desenvolvimento da atividade prática são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Alguns dos termogramas obtidos durante a atividade prática.





Fonte: próprio autor.

Após uma série de análises, parâmetros de utilização e aferição do equipamento termográfico puderam ser identificados, os quais foram levados em consideração:

i) Pensando na influência do operador nos termogramas, notou-se pouca interferência nos resultados, variando conforme a distância e a quantidade de corpos à volta. Não ocorreu nenhuma melhora ou piora na visualização com tal fato, contudo, notou-se uma leve diferença no gradiente de cores, bem como uma pequena mudança nos valores das temperaturas.

ii) Notou-se que pequenas sensibilidades térmicas puderam ser captadas pela câmera termográfica, tais como, digitais, gotículas de água, luz artificial ativa, distância adotada do corpo de prova e temperatura ambiente, esta que no presente estudo foi monitorada, juntamente a umidade. Contudo, nenhuma delas foi suficientemente capaz de modificar as informações termográficas a nível visual.

iii) Foi perceptível, que estando o corpo de prova em uma temperatura elevada, maior que o meio em que se encontra, as cores termográficas se expressaram de forma mais nítida, sendo possível identificar a manifestação patológica em estudo com maior facilidade e agilidade.

iv) Após decorridas 24 horas de ensaio (passivo), pôde-se notar, que a água adicionada, quando não foi totalmente escoada para o meio externo, como foi o caso do revestimento cerâmico, permaneceu na forma de umidade na porção central do corpo de prova, próximo de onde foi deixado o orifício de saída de água. Nestes casos, incluindo a argamassa, a câmera termográfica mostrou a sua amplitude e capacidade de identificação da manifestação patológica em estudo, todavia, nos corpos de prova revestidos com pedra natural, o instrumento térmico não foi capaz de perceber qualquer alteração de umidade no local, por mais que ela estivesse lá. Tal fato, pode-se estar relacionado a espessura e tipologia do material, que dificultou a percepção e captação da água ali presente.

v) Ao aquecer o objeto de estudo a sensibilidade da câmera termográfica foi visivelmente maior, fato que fez o gradiente de cores melhorar a qualidade visual do termograma e conseqüentemente a visualização da anomalia. Nota-se que quanto mais quente o corpo de prova esteja, logo, maior a diferença de temperatura entre o meio e a água, mais nítida se torna a manifestação.

vi) Durante os ensaios com o revestimento de pastilhas cerâmicas, a manifestação foi identificável somente na região dos rejuntas, logo mostrando ser imperceptível, aos olhos da câmara, possíveis anomalias por traz de revestimentos cerâmicos.

vii) Gesso e argamassa foram os revestimentos que mais se mostraram aplicáveis à técnica da termografia infravermelha, deixando a pedra natural e revestimentos cerâmicos em segunda instância, quando o assunto é umidade e termogramas.

viii) A termografia, utilizada na construção civil como um método de ensaio não destrutivo, contribui de forma eficiente ao estudo da patologia das edificações, no campo das manifestações patológicas, como é o caso da umidade, uma vez que ela é capaz de inspecionar vazamentos e afins ainda na fase latente.

ix) O estudo termográfico permitiu inferir que os resultados desta técnica variam bastante conforme a tipologia material que reveste uma parede, edificação, objeto ou algo relacionado, sendo capaz de em uns, mostrar-se totalmente eficiente e identificável e em outros, insuficiente para tal aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais simples que pareçam, os termogramas são carregados de informações e considerações, influências e limitações a serem levadas em conta durante o processo de estudo e detecção da anomalia, que podem mascarar ou falsear o diagnóstico preciso. Alguns deles são: a emissividade, a umidade, a refletividade e a própria radiação solar.

Com isso, pretendeu-se demonstrar em ambiente de laboratório a diferenciação da sensibilidade térmica obtida por meio da termografia, em revestimentos construtivos diferentes, pormenorizados em 4 específicos, de modo experimental.

Destarte, a proposta utilizou conceitos que envolveram a área de Tecnologia em Arquitetura e Urbanismo, mais precisamente Tecnologia da Construção, que permitiu que a discente realizasse simulação das condições de umidade acidental em corpos de prova com distintos revestimentos. Por fim, trata-se de uma interessante ferramenta pedagógica que contribui na capacitação dos discentes visando sua atuação profissional no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALAM, F. W.; PINZ, F. P.; TORRES, A. S.; PALIGA, C. M. Potencial da termografia infravermelha na detecção de manifestações patológicas ocultas ocasionadas pela umidade acidental em paredes de alvenarias cerâmicas com revestimento de argamassa e pintura. **Revista de Arquitetura IMED**, 5(1): 28-47, 2016.

BAUER, E.; PAVÓN, E. Termografia de infravermelho na identificação e avaliação de manifestações patológicas em edifícios. **Revista Concreto & Construções**, 79(3), 93-98, 2015.

OLIVEIRA, G. F. P. **Potencialidade da termografia para o diagnóstico de patologias associadas à humidade**. 2013. (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia. Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2013.

SAKAMOTO, C. A. **Argamassas mistas de revestimento com emprego de borracha de pneus: desempenho perante o comportamento à água**. 2020. (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2020.

SIQUEIRA, S.; BARROSO, T.; SILVA, A.; BENSE, L.; FORMOZO, M. A tecnologia da termografia para auxílio na identificação de patologias em construção civil. **Revista de Trabalhos Acadêmicos – Campus Niterói**, 14, Anais – XIV Semana de Extensão – XV Jornada de Iniciação Científica, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PREÇO DE VENDA ATRAVÉS DAS AULAS DE EMPREENDEDORISMO E MATEMÁTICA

**Santiago, Bianca Leandro, Silva, Renata de Oliveira, Barbosa Mendes, Maria Cristina e
Mariani Braz, Ruth Maria**

RESUMO

O ensino de matemática para os discentes do 6º ano do ensino fundamental é tarefa desafiadora para os docentes dessas classes. Os perfis são na maioria de 10 a 11 anos, saíram do “antigo primário”, e estão agitados por estarem com um maior número de disciplinas e responsabilidades. Eles estão com novas disciplinas como Empreendedorismo e pouco conhecem sobre. Como ensinar Empreendedorismo (formação de preço de venda) e Matemática de forma prática e prazerosa para esses discentes? O objetivo desse relato é mostrar como foi desenvolvida a oficina de formação de preço de venda para os discentes através da interdisciplinaridade entre as disciplinas de matemática e empreendedorismo. A metodologia utilizada foi à pesquisa-ação com levantamento de referências. As docentes envolvidas desenvolveram a oficina e o resultado foram alunos mais preparados para os conteúdos formativos e para desenvolverem uma atividade empreendedora no futuro.

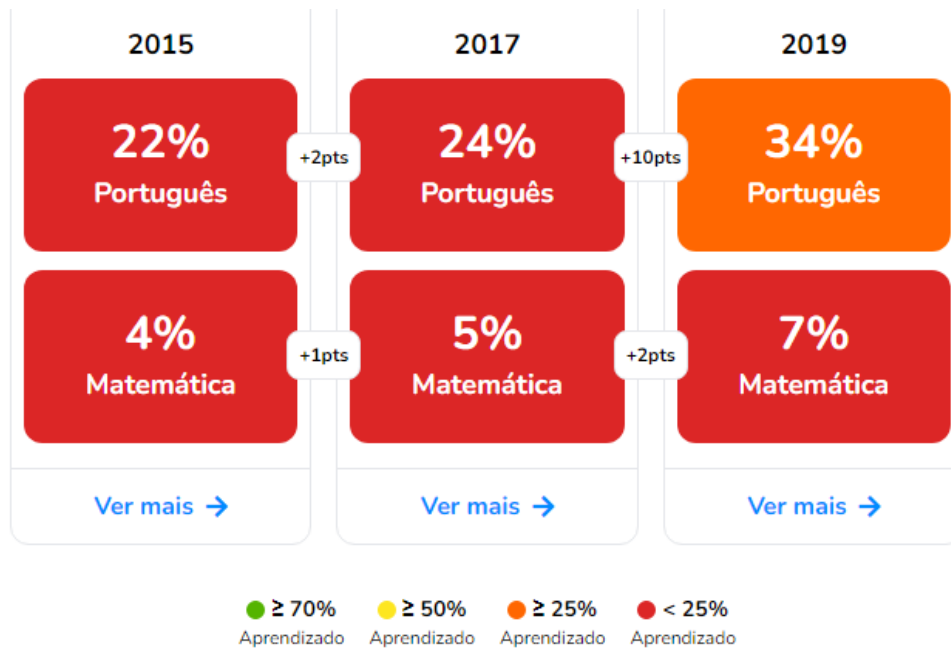
Palavras-chave: matemática, empreendedorismo, formação de preço de venda.

1 – INTRODUÇÃO

Lecionar matemática para alunos do ensino fundamental- 2ª Fase é uma tarefa instigante para o docente em sala de aula. Muitos desses discentes já vêm com uma defasagem na sua formação básica, e quando chegam na 2ª fase do ensino fundamental essa problemática fica mais evidente.

Dados da última avaliação nacional realizada antes da pandemia mostram que 95% dos estudantes terminam a escola pública no País sem o conhecimento esperado de Matemática. O resultado do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) é ainda mais grave porque muitos desses alunos passaram, em seguida, por um ano de escolas fechadas e ensino remoto insuficiente. Só 5% deles conseguiam, por exemplo, no terceiro ano do ensino médio, resolver problemas usando probabilidade ou Teorema de Pitágoras. (95% dos alunos saem do ensino médio sem conhecimento adequado em matemática, Revista Exame, 2021)

O portal QEDU (portal de dados sobre a educação no Brasil), traz informações importantes e preocupantes sobre os alunos que terminaram o ensino médio na educação pública em 2019:



* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: Site QEDU – Gráfico mostrando o nível de aprendizagem dos alunos que terminaram o ensino médio

Infelizmente na pesquisa apresentada os alunos que terminaram o ensino médio em 2019 não apresentaram um bom nível de aprendizagem nas disciplinas.

Como constatado a educação básica no Brasil principalmente após a pandemia de COVID 2019, precisa melhorar principalmente a disciplina de matemática, e como fazer isso em uma classe com alunos sem e com impedimentos intelectuais, dislexia e TEA (transtorno do espectro autista)?

Nas turmas do 6º ano existem alguns alunos com laudos e indicações para situações adaptadas e relatórios bimestrais e as docentes decidiram trabalhar em conjunto essas ações.

Não é fácil para o docente de Matemática colocar no seu plano de aula e nas atividades adaptadas a ludicidade, diante de tantas cobranças burocráticas que a Instituição de Ensino e órgãos superiores lhes cobram, mas é fundamental que o professor, não só de Matemática, utilize o lúdico nas suas atividades diárias, pois é o profissional que vai ter um papel primordial na educação dos alunos. (Rivera, Andreza Fiorini Pérez et al, págs.8-9,2016)

A proposta apresentada a classe foi à junção da disciplina de empreendedorismo e matemática, trabalhando a interdisciplinaridade com atividades lúdicas e criativas.

2- METODOLOGIA

A metodologia utilizada é qualitativa, exploratória e bibliográfica narrativa com as palavras-chave: formação de preço de venda; matemática e empreendedorismo.

Realizamos o levantamento bibliográfico, nas bases científicas como Google acadêmico; Scielo; periódicos da Capes, e selecionamos os artigos disponíveis nos últimos cinco anos para fundamentar a nossa pesquisa. Mas não abandonamos os autores primários sobre o tema.

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, Michel, 1986,pág.9).

2.1 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A atividade foi planejada com as docentes das disciplinas envolvidas, pois no 3º bimestre a docente de matemática lecionaria os conteúdos de fração e porcentagem nas turmas do 6º ano, e a docente de empreendedorismo faria atividades voltadas para a formação do preço de venda dos produtos / serviços com elas. Então decidiram trabalhar a interdisciplinaridade das disciplinas e dos conteúdos conjuntamente.

A docente de matemática como já planejado ministraria como é feito as frações dos números e porcentagem, e a docente de empreendedorismo com os conceitos de faturamento, lucro, prejuízo, a importância de saber calcular o preço correto dos produtos / serviços, e a análise dos resultados da empresa.

A atividade foi composta das seguintes etapas:

- **Disciplina Empreendedorismo:**

1ª (aula) - Inicialmente a docente explicou a atividade para os discentes em sala;

Posteriormente compartilhou os conceitos de faturamento, prejuízo e lucro de uma atividade econômica;

2ª (aula) - Explicou o conceito dos custos variáveis e fixos, dando exemplos do cotidiano dos alunos como as contas de casa e de pessoas que vendem produtos/serviços;

Aplicou o conceito de Markup, explicando sobre o índice que pode ser usado para calcular o preço de venda;

3ª (aula) – A docente separou os discentes em equipes e inseriu um produto do varejo, explicou quais os percentuais que deveriam calcular o preço de venda (50% / 100%), e ficou observando a dinâmica sendo realizada em sala de aula;

Após a finalização da atividade recolheu os exercícios realizados pela turma para posterior correção;

4ª (aula) – Fechamento da oficina de formação de preço: a docente repassou suas observações da atividade (feedback), entregou os resultados da equipe, novamente conscientizou sobre a importância da formação de preço correta dos produtos/serviços e ouviu os discentes sobre a sua participação na oficina.

- **Disciplina Matemática**

A docente de matemática apresentou a ideia de fração como parte de um todo e fração de uma quantidade de modo a prepará-los para o estudo de porcentagens que veio em seguida. A dinâmica planejada explorou situações do cotidiano dos alunos e atividades contextualizadas tornando a aprendizagem significativa e correlacionando as áreas do conhecimento envolvidas no projeto.

1ª aula: A docente apresentou a parte teórica sobre frações como parte de um todo: representação, leitura e escrita e explorou a ideia de fração como uma divisão.

2ª aula: A docente compartilhou alguns exercícios com a classe. Os alunos fizeram as atividades com relativa facilidade.

3ª aula: Nesta aula alguns alunos compartilharam seus resultados das atividades com a turma e a professora fez as anotações da resolução no quadro.

4ª aula: Neste momento a docente introduziu situações envolvendo frações em outros contextos para que os discentes compreendessem o conceito de frações relacionadas a uma quantidade.

5ª aula: Os alunos praticaram (individualmente, duplas e trios) os conceitos aprendidos em atividades do livro didático e exercícios extras trazidos pela docente, que fez a mediação ao longo da aula.

6ª aula: A professora fez a resolução destas atividades no quadro com a participação de alguns alunos.

7ª aula: A docente utilizou um pequeno texto do livro, que continha dados do INCA (Instituto Nacional do Câncer) sobre o consumo de tabaco, para explicar a correspondência entre porcentagens e frações. Neste momento, um diálogo entre os alunos e a professora enriqueceu a aula com troca de experiências e conhecimentos sobre o tema. Eles demonstraram empolgação ao poder compartilhar também a sua bagagem em situações corriqueiras onde se depararam com o uso de porcentagens.

8ª aula: A docente explicou, com situações do cotidiano dos alunos envolvendo descontos e acréscimos, o cálculo mental de algumas porcentagens pela ideia de divisão. Por exemplo: 50%, como a metade; 25% como quarta parte; 10% como décima parte; 1% como centésima parte e 5% como a metade de 10%. Ela também explicou o cálculo de outras porcentagens através de frações de uma quantidade.

9ª aula: Os alunos praticaram o cálculo de porcentagens em atividades do livro.

10ª aula: Esta aula foi destinada a separar em folhetos de lojas, jornais e revistas pelo menos 3 situações que envolvem o uso de porcentagens para explorar, nestes materiais, as formas fracionárias e os cálculos delas.

3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num mundo tão rápido e tecnológico, como ensinar para crianças do ensino fundamental – 2ª fase, a importância do preço de venda e Empreendedorismo sem utilização de computadores e calculadora?

A docente de Empreendedorismo com sua bagagem educacional viu a oportunidade de trabalhar a interdisciplinaridade com a docente de Matemática da escola onde leciona, pois as duas trabalhariam os mesmos assuntos no 2º bimestre das turmas do 6º ano.

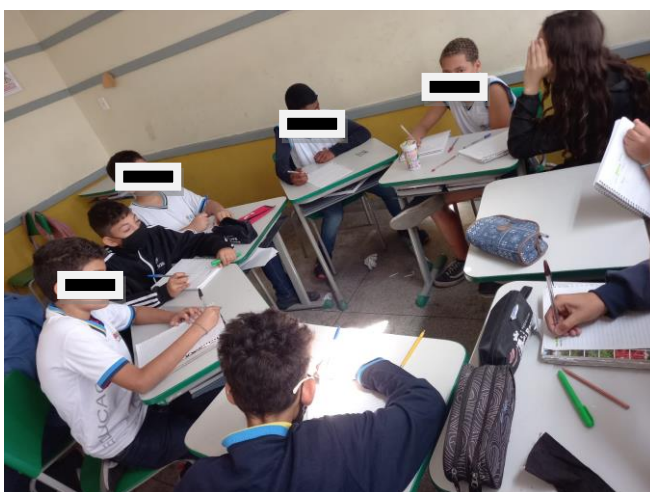
De acordo com Japiassu, pág.60, 1976 (apud Thiesen, 2008, págs. 3-4,):

a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Nas oficinas realizadas com as turmas do 6º ano, as docentes trabalharam os temas intensamente com o seu alunado: fração, porcentagem, custo fixo, custo variável.

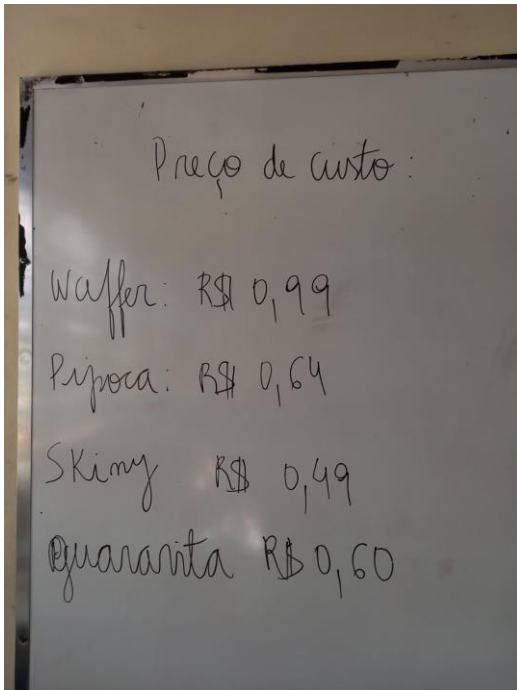
A interdisciplinaridade traz em seu contexto a realidade e cultura do alunado, interessante se faz introduzir assuntos que fazem parte da sua vida cotidiana como preços dos produtos e serviços, lucro e prejuízo que uma empresa possa ter, pesquisas sobre Economia, Administração, temáticas que mesmo sendo complexas, esse aluno com exemplos e a interdisciplinaridade entre as disciplinas conseguem aprender e entender. Para Freire (1987) “a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.” (apud Thiesen, 2008, pág. 7).

Figuras: 1a e 1b- Discentes em atividade de Empreendedorismo em equipes



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras: 2a e 2b – Tabela de preço de custo dos produtos da oficina e discente realizando a atividade no caderno



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 3a e 3b – Discentes em atividade de matemática em equipes



Fonte: Arquivo pessoal

Melo Neto e Froes (2002, p. 11) mencionam que o empreendedorismo social é coletivo, tem o foco na busca de soluções para os problemas sociais, visa a respeitar pessoas da situação de risco social e a promovê-las, a gerar capital social, inclusão e emancipação social. Assim o nosso trabalho tinha como foco resolver soluções coletivas com a participação de todos os alunos, em prol de todos.

Figuras 4ª e 4b – Discentes fazendo recortes sobre porcentagem e fração em equipes



Fonte: Arquivo pessoal

Na atividade proposta pelas docentes os discentes puderam observar que as empresas (formal/informal), precisam levantar seus custos e principalmente formar seu preço de venda / serviços corretamente.

Como resultado após o feedback da atividade em sala foi gerado os seguintes resultados:

- O discente N. P, 10 anos disse: “que aprendeu o preço atrativo para venda. Que o cliente deve procurar um preço que caiba no seu bolso, que sinta atraído pela venda”.
- L.R, 10 anos: “É importante porque você pode ter prejuízo, em vez de lucro, e fazer a conta certa para não ficar com prejuízo”.
- K.L, 12 anos: “Acho importante porque se a gente for abrir um negócio no futuro, eu terei uma base para fazer, “tipo” os preços, atendimento, lucratividade”.
- L.O, 11 anos: “Importante porque quando a gente fizer algum negócio, a gente sabe o básico para a gente vender”.

- B.K,12 anos: “Muito importante, porque pra gente aprender o preço das coisas”.
- J.L,12 anos: “Na hora que você comprar alguma coisa saber fazer o cálculo para comprar o produto”.
- S.A, 11 anos: “Achei muito legal, porque é uma experiência nova para a gente da sala, e ajudou a gente na matéria de matemática”.
- R.S, 10 anos: “Eu gostei porque ajuda na aula de matemática, na fração. Na minha outra escola não tinha isso”.
- M.F, 10 anos: Eu gostei muito porque quem estava com dificuldade em porcentagem ajudou bastante, pois teremos teste. “E muitos tem dificuldade na sala de aula”.

Constatamos que o assunto não se esgotou nestas atividades e pode ser adaptado para todas as outras disciplinas, pelas respostas dos alunos percebemos que foi de grande valia as atividades desenvolvidas.

4 – CONCLUSÃO

Os docentes tiveram as seguintes percepções: Os discentes ainda têm muita dificuldade em fazer cálculos básicos de multiplicação e divisão, principalmente por ainda não dominarem a tabuada. No entanto, alguns fizeram o cálculo mentalmente e deram a resposta, antes mesmo do docente autorizar o início da atividade. Concluímos que, mesmo com as dificuldades observadas, os discentes perceberam a importância de se saber calcular corretamente o preço de venda de produtos e serviços. Compreenderam que a prática destes cálculos é fundamental nas suas atividades empreendedoras, para que não tenham prejuízos, que lucrem e forneçam um preço justo e competitivo. Observaram que, além do uso no contexto empresarial, este aprendizado é de suma importância no âmbito pessoal em suas práticas cotidianas. Enfim, os discentes com a realização da atividade proposta conseguiram atingir o objetivo que, além de compartilhar o trabalho feito com o alunado, foi de conscientizá-lo da importância da formação correta do preço de venda dos produtos e serviços.

5 - REFERÊNCIAS

Aprendizado adequado – Percentual de alunos com aprendizado adequado, site, QDU,
2022: [Brasil: Aprendizado | QEdu](#)

MELO NETO, Francisco Paulo de; FROES, César. **Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

RIVERA, Andreza Fiorini Pérez et al, **A importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de matemática para crianças com necessidades educativas especiais**, XII Encontro Nacional de Educação Matemática, págs. 8-9, Juho, 2016.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, vol. 13, n. 39 pág. 7, set-dez, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, vol.13, n.39, págs.3-4, set-dez, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**: 2ª edição, pág.9 São Paulo, Editora Cortez,1986.

95% dos alunos saem do ensino médio sem conhecimento adequado em matemática, Revista Exame, 2021: <https://exame.com/brasil/95-dos-alunos-saem-do-ensino-medio-sem-conhecimento-adequado-em-matematica/>

EDUCAÇÃO QUE LIBERTA E TRANSFORMA: PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Arine Braatz Golartt¹, Bianka de Abreu Severo², Juliana de Souza Sfalcin³, Juliane Braida Benetti⁴, Victória Andrades Daronco⁵

RESUMO

A pedagogia libertadora é amplamente conhecida pela educação brasileira a partir de Paulo Freire, seu principal expoente. Essa pedagogia se soma à Educação Inclusiva através do pressuposto de que todos na educação são sujeitos de conhecimento. Apresentamos um relato de experiência a fim de discutir práticas inclusivas no contexto da escola comum/regular com base nos estudos da pedagogia abordada. Destacamos um projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula regular junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola da rede privada de ensino, no município de Ijuí/RS. Observamos que o diálogo pode servir como instrumento para o professor refletir sobre o quanto suas práticas promovem a in/exclusão, ao mesmo tempo em que a utiliza como objeto de suas ações junto aos estudantes, de modo que todos na escola ocupem a posição de sujeitos que aprendem em situações de aprendizagem, tornando-se cidadãos conscientes de seu agir em sociedade.

Palavras-chave: diálogo, sujeito crítico, reflexão, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Com a institucionalização da educação, a formação e o desenvolvimento do sujeito passaram a ser relacionadas com a sua participação nas escolas, logo, o ingresso obrigatório nesse espaço, dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 1996), revela a influência das escolas na constituição do cidadão esperado pela sociedade. Nessa construção do ser, as práticas pedagógicas têm papel de destaque, visto que são compostas por conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias do ensino que aproximam e distanciam a escolarização de processos de inclusão e exclusão. Tratando-se dos desafios colocados pela Educação Inclusiva, na perspectiva da atuação da Educação Especial no Brasil (BRASIL, 2008), cabe um olhar para a forma como são operadas as práticas inclusivas no contexto da escola comum/regular.

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

³ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁴ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Pensando sobre o tema elencado, pedagogia libertadora, encontramos o questionamento dos processos de exclusão dentro e fora da escola. Na pedagogia libertadora é fundamental a ampliação da visão do indivíduo, uma educação que liberta, que apresenta um sistema democrático, que propicie a descoberta e a convivência em sociedade, fazendo parte de uma comunidade. Para Paulo Freire, principal expoente da pedagogia libertadora (TURCHIELLO, 2017), a filosofia educacional pautada no ser crítico, atuante no educar como um ato político, assume um compromisso com o outro, para que esse possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem.

A pedagogia que Freire seguiu durante toda a sua vida foi o método dialógico, o qual não é apenas um método ou uma teoria pedagógica: é uma práxis que tem como objetivo libertar a opressão atuante na nossa sociedade. Para ele, é impossível qualquer ação humana sem comunicação dialógica, pois trata-se de sujeitos sociais que compartilham a experiência de transformarem o mundo e se auto transformarem:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1967, p. 39).

A partir das reflexões relacionadas aos estudos da pedagogia libertadora, apresentamos um relato de experiência, aprofundando-nos na educação que dialoga, liberta e transforma, com o objetivo de discutir práticas inclusivas no contexto da escola comum/regular.

METODOLOGIA

A realização deste relato de experiência ocorreu no ano de 2022, em uma turma do 2º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Polo Cruz Alta. Nessa oportunidade, os acadêmicos foram desafiados por atividades de reflexão sobre suas experiências escolares, tanto como estudantes quanto como professores em exercício e/ou em formação. Para fins de delimitação, destacamos um projeto pedagógico desenvolvido em sala de aula regular junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola da rede privada de ensino, no município de Ijuí/RS.

O relato de experiência parte de uma professora atuante no AEE, que coordenou o referido projeto. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEEPEI), o AEE constitui um dos serviços da Educação Especial a ser ofertado em caráter complementar ou suplementar:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Para o relato de experiência, realizamos estudos de algumas obras de Paulo Freire (1987, 1999) e de aportes teóricos da Educação Especial (LUNARDI, 2001; FABRIS, LOPES, 2005), entre outros. Toda essa preparação conceitual e organizacional almejou relacionar a pedagogia libertadora à prática da sala de aula regular junto à sala de recursos do AEE. Nessa perspectiva, analisamos o projeto pedagógico denominado “Pensar, refletir, filosofar”, que buscou a reflexão sobre as nossas ações com as pessoas e o mundo em que vivemos, do respeito com a natureza, que é nossa casa, e de questões sobre persistência, determinação e altruísmo. Nesse projeto participaram os estudantes dos Anos Iniciais do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Com isso, proporcionou-se momentos de contação de histórias e roda de conversa, utilizando as seguintes obras como recursos: “Uma amiga diferente” (HONORA, 2008), “Pintinho pelado” (LUNA, 2009), “Na minha escola todo mundo é igual” (RAMOS, 2005) e “O grande rabanete” (BELINKY, 2002). Nas conversas reflexivas e na contação de histórias se incentivou o desenvolvimento da autonomia, de modo que os estudantes aprendessem a construir o conhecimento por si mesmos, com entusiasmo e dedicação, considerando suas singularidades e potencialidades.

EDUCAÇÃO QUE LIBERTA E TRANSFORMA: PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ligar a educação à vida cotidiana estabelece laços de respeito com o outro, bem como demonstra o interesse em participar da vida escolar do estudante, com seus anseios, preocupações e vivências. O projeto aqui discutido, ao amparar-se no princípio de que educar deve se ligar à vida cotidiana, adentrou no contexto dos estudantes a partir da experiência que

eles conheciam (FREIRE, 1987), abordando temas da vida de cada um, tais como: amizade, diversidade, inclusão, *bullying*, solidariedade, cooperação e autoestima. Assim, no momento que a educação se aproxima da realidade, os estudantes passam a pertencer ao espaço escolar: tanto a criança como o adulto se identificam como participantes ativos através da comunicação estabelecida.

Sabendo que a inclusão e a exclusão implicam a efetividade das interações (LUNARDI, 2001), conversar com os estudantes sobre esses temas é de fundamental importância. Todos de alguma forma viveram e/ou presenciaram a in/exclusão. Os temas são ainda mais indispensáveis quando vemos a educação como uma ferramenta de transformação social (FREIRE, 1987). Através da leitura de mundo, estudantes com e sem deficiência se conscientizam sobre as opressões que os rodeiam, percebendo que inclusão e exclusão não se opõem, mas fazem parte de uma mesma matriz de saber e poder (LUNARDI, 2001).

Professores e estudantes aprendem juntos, uns com os outros e, para isso, é importante que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo possibilidades de expressão (FREIRE, 1987). Nessa direção, a contação de histórias permitiu que os estudantes pudessem se conectar a um determinado espaço, mundo, pessoa, proporcionando liberdade de pensar, interagir e criar. Desse modo, os momentos vividos na escola tensionam o velho paradigma de vencer conteúdos, buscando um espaço onde todos tenham direito à palavra e, assim, aprendam a ouvir, pensar, questionar e argumentar.

A fim de participar da roda de conversa, com o apoio das professoras, os estudantes seguiram as premissas pré-estabelecidas, promovendo uma troca organizada entre todos. Respeitaram o que o outro tinha a dizer, controlando seus impulsos de querer falar ao mesmo tempo que o outro. Além disso, expressaram-se de maneira singular dentro de suas possibilidades tendo a oportunidade de crescer como sujeitos ativos e autônomos.

O projeto “Pensar, refletir e filosofar” mostrou que dialogar sobre as nossas ações com as pessoas e o mundo onde vivemos pode fazer parte da prática diária. Proporcionar momentos reflexivos com os estudantes é aprender com o desenvolvimento da autonomia. Vislumbra-se que aos poucos essa prática motive os estudantes a expandir a consciência, de modo que consigam discernir o justo e a opressão, não aceitando a imposição do sistema e lutando por seus direitos. Logo, a reflexão não é apenas uma verbalização, mas um pensamento que resulta em uma ação que transforma.

Alguns obstáculos enfrentados pelos estudantes incluídos na sala de aula regular são as dificuldades de aprendizagem, a baixa autoestima, a desmotivação por não terem o mesmo

ritmo de aprendizado que os demais e a exclusão. Nesse sentido, um dos aspectos importantes da contação de histórias e da roda de conversa é o reconhecimento desses estudantes como sujeitos que aprendem. Com recursos simples, essa forma de olhar para os estudantes com deficiência promoveu situações de aprendizagem (FABRIS; LOPES, 2005), estimulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ouvir histórias, segundo Bello (2004, p. 159), “[...] pode tornar-se um encaminhamento para a construção da leitura”.

Situações de aprendizagens como essas são importantes de serem introduzidas em nossa prática enquanto profissionais da educação. São ferramentas que proporcionam desafios, contextualizam e dão significado ao aprendizado dos estudantes, como mostra o projeto "Pensar, refletir, filosofar”. Este, partindo do embasamento teórico da pedagogia libertadora de Paulo Freire, pensou na conscientização dos estudantes e na educação crítica, com o objetivo de inquietar o estudante na busca pelo conhecimento, oportunizando o diálogo e a reflexão em uma relação afetiva, democrática e inclusiva, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pedagogia libertadora o papel da escola é de escuta e reflexão, pois é nela que pensamos sobre nossos papéis na sociedade, discutimos ideias, construímos conhecimento e criamos laços afetivos. Nesse sentido, o professor não é um mero transmissor de conhecimento, tal como coloca a educação bancária (FREIRE, 1987, 1999), mas um profissional que acolhe os estudantes, criando um espaço onde todos se sintam seguros e participem ativamente.

No relato de experiência observamos que o diálogo pode servir como instrumento para o professor refletir sobre o quanto suas práticas promovem a in/exclusão, ao mesmo tempo em que a utiliza como objeto de suas ações em sala de aula junto aos estudantes, de modo que ocupem a posição de sujeitos que aprendem através de situações de aprendizagem, tornando-se cidadãos autônomos e conscientes de seu agir em sociedade. Por isso, a escola não deve ser privilégio de poucos, mas um lugar onde todos tenham o direito de estar e aprender. Apesar das dificuldades, ela é um dos alicerces necessários para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. **O Grande Rabanete**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BELLO, Sérgio Carneiro. **Por que devemos contar histórias na escola?** In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC, 2004. p. 156-163.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

FABRIS, Eli Henn; LOPES, Maura Corcini. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: 2005, p. 01-17. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HONORA, Márcia. **Uma amiga diferente.** 1. Ed. Jandira: Ciranda Cultural, 2008.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda.** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

LUNA, Cristina. **Pintinho Pelado.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2009.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TURCHIELLO, Priscila. **Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I.** Santa Maria: UFSM, NTE, 2017.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS E BUSCAS POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Brena Santa Brígida Barbosa¹, Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar aspectos históricos, políticos e legais da Educação Especial no Brasil, priorizando-se a educação de pessoas com deficiência intelectual, com destaque ao trabalho pedagógico desenvolvido no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho – unidade pedagógica da Fundação Pestalozzi do Pará. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental. Os dados construídos foram sistematizados e analisados, apontando-se como resultados que a instituição vivenciou o período da segregação e da integração escolar e nos tempos atuais a instituição busca sintonia com os pressupostos inclusivos que regem a Educação Especial no Brasil, pois a partir da década de 1990 intensificou-se a concepção filosófica da inclusão, que visa oferecer educação de qualidade para todos e todas, sem exclusão e/ou discriminação, com o intuito de promover as suas potencialidades para que possam participar da sociedade, exercendo a cidadania.

Palavras-chave: educação especial, atendimento especializado, inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com base nos estudos contidos na dissertação de mestrado profissional, intitulada Abordagem CTS no atendimento educacional especializado: práticas de ensino-aprendizagem em ciências para educandos (as) com deficiência intelectual³.

O objetivo do trabalho em questão é apresentar aspectos históricos, políticos e legais da Educação Especial no Brasil, a partir da década de 1950 aos tempos atuais, priorizando-se a educação de pessoas com deficiência intelectual, com destaque ao trabalho pedagógico desenvolvido no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho. Tal fato se dá pela necessidade de uma melhor compreensão de tais aspectos, frente à realidade da Educação Especial, que desde 1990, vem demonstrando com mais fervor, o quão é urgente e necessária à efetivação de uma educação acolhedora, que se processe na Perspectiva da Educação Inclusiva.

¹ Universidade Federal do Pará – UFPA.

² Universidade Federal do Pará – UFPA.

³ Dissertação de autoria de Brena Santa Brígida Barbosa, Mestrado Profissional PPGDOC – IEMCI/UFPA, defendida em 2020, sob a orientação da Profa. Dra. Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão.

Assim sendo, ao refletir sobre a educação de pessoas com deficiência, recorre-se a subsídios teóricos, tendo a diversidade humana como eixo norteador para que de fato se possa pensar na concretização da educação, de modo processual, vislumbrando-se a emancipação e a equidade social de todos, “[...], pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 316).

O estudo é qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, foi realizado no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Professor Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará, localizado na cidade de Belém, pela importância histórica deste Centro para a educação especial no referido Estado e pela relevância da temática em questão. Percebeu-se que é real a necessidade de se realizar mais estudos nesse campo. Com base no exposto, buscou-se fazer um retrospecto histórico, filosófico e metodológico da referida instituição.

ASSIM CAMINHA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

A Educação Especial tem uma trajetória que merece se revisitada, considerando-se os seus traços iniciais, originários na antiguidade, período caracterizado por: extermínio; misticismo; isolamento da pessoa com deficiência. Com o passar dos anos, novas concepções a respeito da pessoa com deficiência foram surgindo. Ela passou, então, a ser considerada como aquela pessoa que merece ser “atendida” por ser criatura de Deus, portanto, merece a caridade, a assistência do outro. De acordo com Pessotti (1994) e Jannuzzi (2012), a concepção da pessoa com deficiência, de educação, de educandos, de professores sofreram diversas modificações ao longo da história, sempre atrelados aos aspectos políticos e legislativos, provocados pelas mudanças relativas aos direitos das pessoas. Cabe ressaltar que esses direitos, principalmente os voltados à educação, não contemplavam as pessoas com deficiências.

Atualmente, tais direitos são garantidos por Leis, devido principalmente à luta dos movimentos sociais que labutam pelo reconhecimento e a valorização dos direitos de todos. Contudo, a Educação Especial no Brasil, somente no período Imperial (século XIX), foi pensada e consolidada por meio da criação de instituições educacionais, sob influências estrangeiras (BUENO, 1993). Neste estudo dar-se-á destaque à Educação Especial no Brasil, considerando-se os acontecimentos e estudos a partir da década de 1950, marco da idealização e criação do Curso Pestalozzi do Pará.

Em 1958, por exemplo, o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando campanhas nacionais

para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre elas, a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental¹, lançada em 1960 (JANNUZZI, 1992).

A Lei n.º 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação e tratou em seus artigos 88 e 89 da “educação de excepcionais,” terminologia adotada nas décadas de 1950 a 1970. Segundo Mazzotta (1990) esse fato constituiu o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial.

Na década de 1960 surgiu um paradigma caracterizado pela integração das pessoas com deficiência. Para Bueno (1999) a integração possui uma abordagem individualista ao centrar-se nas condições pessoais dos educandos para a adaptação ao processo escolar, com base no diagnóstico e na avaliação contínua, conforme o modelo educacional terapêutico clínico. Este modelo seguia a filosofia da normalização, sendo a integração uma forma de preparação dos educandos com deficiência para a sua adaptação ao ensino regular, sem considerar as particularidades das deficiências no âmbito da diversidade escolar.

Em 1971 entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692, que garantiu às pessoas com “deficiências físicas ou mentais, assim como os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, tratamento especial” (BRASIL, 1971). Em 1977 foi lançada a Portaria Interministerial n.º 477, que foi regulamentada pela n.º 186/1978, na qual o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Previdência e Assistência Social estabeleceram diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento dos educandos da educação especial.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) editou a Portaria n.º 69, a qual definiu as normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro para a Educação Especial, tanto em âmbito público, quanto privado. É importante ressaltar que este foi o primeiro documento oficial em que apareceu a expressão “educando com necessidades especiais”, em substituição à expressão “aluno excepcional”. MAZZOTTA (2011). Em 1988 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. No que tange à Educação Especial, dentre outros direitos, garantiu às pessoas “portadoras de deficiência”²: habilitação e reabilitação; um salário mínimo de benefício

⁴ Deficiência mental, terminologia utilizada por Isaías Pessotti (1994). No entanto, na literatura atual se utiliza a nomenclatura Deficiência Intelectual.

² Pessoas “portadoras de deficiência” foi o termo utilizado para designar as pessoas com deficiências, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, porém, atualmente encontra-se em desuso e o mais adequado a se utilizar é pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida pela sigla LBI ou por Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

mensal; ensino fundamental de caráter obrigatório e gratuito; atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1988).

Em meio a este contexto histórico, político e legal emergiu um movimento pautado na inclusão escolar das minorias sociais, inclusive de pessoas com deficiências, na busca por seus direitos com um conjunto de ações e medidas legais fomentadas por organizações e agências internacionais, como: a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). No Brasil, este movimento ganhou força na década de 1990, principalmente com a influência de políticas internacionais sobre os direitos humanos, por meio de documentos oficiais, como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien/1990), que determinou o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação ao garantir que a educação é um direito fundamental de todos e a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca/1994), a qual propôs que a escola deveria ajustar-se a toda criança, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras.

Apesar do movimento pela educação para todos, o Brasil em 1994 instituiu a Política Nacional de Educação Especial, a qual foi considerada um retrocesso como processo de inclusão escolar, visto propor a “integração instrucional”, que permitia o ingresso em classes comuns do ensino regular somente crianças com deficiência que “[...] possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Tal política excluía grande parte dos educandos com deficiência do sistema regular de ensino, encaminhando-os para a Educação Especial, pois entendia que o indivíduo deveria moldar-se segundo as condições oferecidas no ensino regular e não o contrário, quando a escola busca incluí-lo conforme as suas necessidades e particularidades.

Posteriormente, os princípios inclusivos foram incorporados nas escolas brasileiras, por meio da Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual preconizava que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos que constituem a Educação Especial: currículo; métodos; recursos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Desta forma, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e no artigo 2º determinou que os sistemas de ensino deveriam matricular todos educandos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento daqueles com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Além disso, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999), reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e definiu discriminação como “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência” (BRASIL, 2001).

Com base nestes pressupostos legais, delineou-se a atual Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual foi realizado um histórico da Educação Especial no Brasil, com o intuito de embasar as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos educandos (BRASIL, 2008).

Destaca-se ainda, a Lei n.º 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual se configurou como uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e constituiu um avanço no que diz respeito à acessibilidade e a inclusão, bem como na forma de conceber e tratar o aspecto da deficiência e a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino na perspectiva de educação de qualidade para todos (BRASIL, 2015).

Na busca por uma educação que atenda a todos, não se pode desconsiderar as práticas de instituições especializadas, que embora recebam muitas críticas quanto à sua existência em tempos de inclusão, ainda vêm contribuindo no processo educacional de pessoas com deficiência. Nesse sentido, na próxima seção apresentar-se-á um panorama da Fundação Pestalozzi do Pará e do CAEE Professor Lourenço Filho, *locus* desta pesquisa.

FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ E O CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO: EDUCAÇÃO MEDIATIZADA PELO MUNDO

García (1989, apud JIMÉNEZ, 1997) afirma que ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, as pessoas com deficiência foram inseridas em instituições de caráter marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas com deficiências eram afastadas da família e da vizinhança, permanecendo incomunicáveis e privadas de liberdade. Nesta época, o trabalho pedagógico voltado para a educação da pessoa com deficiência concentrava-se no ensino de trabalhos manuais, na tentativa de garantir meios de subsistência para esses cidadãos e isentar o Estado de uma futura dependência dos mesmos.

Além disso, o conceito de deficiência era fundamentado pelo modelo médico, que perdurou até meados de 1930, quando foi gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia, especialmente pela ação do educador Norberto Souza Pinto e da psicóloga Helena Antipoff (JANNUZZI, 2012). Ao

considerar o contexto da presente investigação é interessante reconhecer a contribuição da psicóloga russa Helena Antipoff e a repercussão de seu trabalho no Brasil, pois segundo Borges (2015) a história da Sociedade Pestalozzi mistura-se com a história de sua idealizadora.

Jannuzzi (1992) e Bueno (1993) ressaltam que, nesta época, a preocupação com a “deficiência mental” refletia a preocupação com a higiene da população por meio da homogeneização das classes, pois as crianças eram agrupadas por critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência.

Embora o trabalho realizado por Helena Antipoff tenha recebido muitas críticas de estudiosos contrários ao caráter segregacionista, é válido entender que, naquele momento histórico, estas práticas constituíam posturas inovadoras, conforme o viés humanístico da referida educadora.

Diante desse contexto, em 15 de outubro de 1955 foi criado o Curso Pestalozzi do Pará, com a criação registrada em ata no dia 17 de agosto de 1959. Assim, surgiu a primeira instituição especializada em educação de pessoas com deficiências no Estado do Pará, a qual ganhou o título de pioneira no atendimento reservado à educação especial (CRUZ, 1988).

É interessante reconstituir a história da instituição na qual se fez esta investigação e que está intimamente ligada com as discussões traçadas até aqui. Com base no exposto, os antecedentes históricos da instituição remontam o ano de 1953, com as primeiras iniciativas de articulação entre a educadora Blandina Alves Torres (na época, orientadora de ensino da capital do Pará), a senhora Palmira Pureza dos Santos (mãe de dois educandos com deficiência intelectual) e a educadora Hilda Vieira (presidente da Sociedade Paraense de Educação), entre outras personalidades importantes na área educacional, médica e jurídica.

Assim, constituiu-se o grupo que iniciou um trabalho sistematizado em prol da pessoa com deficiência intelectual no Estado do Pará, tendo como entidade mantenedora a Sociedade Paraense de Educação e atribuindo-lhe o nome de “Curso Pestalozzi do Pará”, em homenagem à obra educacional herdada do estudioso suíço Heinrich Pestalozzi, patrono das instituições pestalozzianas.

Desse modo, o Curso Pestalozzi do Pará funcionava com a seguinte organização pedagógica: no horário matutino – classes especiais com educandos menores, com foco no desenvolvimento percepto-motor global e no horário vespertino – oficinas pedagógicas com o objetivo de treinamento ocupacional (Cruz, 1988).

Posteriormente, houve a reestruturação do curso pela necessidade de autonomia administrativa. Assim, no dia 23 de março de 1958, em sessão extraordinária, o Curso Pestalozzi do Pará passa a ter uma nova estrutura jurídica com a denominação Fundação Pestalozzi do Pará, ainda com a sede na Sociedade Paraense de Educação.

A partir do ano de 1960, a referida instituição com a nova estrutura jurídica, que funcionava com o nome de Curso Pestalozzi do Pará, passou a se chamar Escola Lourenço Filho e firmava-se como a entidade mantenedora da Escola Lourenço Filho, órgão operacional na execução do processo educativo direcionado à pessoa com deficiência intelectual, sendo constituída na essência do pioneirismo da Educação Especial no Estado do Pará, cuja filosofia era “Educar para Integrar”.

Para ingressar na Escola Lourenço Filho, o educando passava por um processo de triagem, realizado por uma equipe técnica de: médico neurologista; psicólogo; assistente social; pedagogo; enfermeiro; fisioterapeuta; fonoaudiólogo; educador físico; odontólogo; coordenador e um representante da diretoria da instituição.

Ao ser diagnosticado era decidido se o educando ficaria na escola para “ajustes” ou seria encaminhado para outra instituição. Em caso positivo, o educando seria inserido no programa, que se dividia em três fases (inicial, medial e terminal), sendo afastado do convívio com os seus familiares e encaminhado para o setor educativo, o qual era dividido em dois turnos: pela manhã – o pré-escolar; a educação precoce de acordo com a idade do educando e a turma de prontidão, sendo introduzidos em níveis I, II e III, os quais eram subdivididos em socialização, parte motora e linguagem e pela tarde – treinamento de adaptação; sucata; pintura; iniciação à tapeçaria; iniciação à madeira; artes plásticas e boutique (CRUZ, 1988, p. 156).

Neste período, o referido autor reforça que na instituição existia um processo educativo caracterizado pela homogeneização de grupos de educandos com deficiência intelectual, especificamente, com condição treinável.

Evidenciou-se que tal instituição vivenciou o modelo psicopedagógico, baseado nas divisões de atendimentos por nível de desenvolvimento. Além disso, há indícios de algumas características provenientes do modelo médico, centralizado no diagnóstico médico.

É interessante lembrar que os médicos foram os primeiros profissionais a centrarem atenção para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência, pois esses indivíduos encontravam-se, normalmente, internados em hospitais psiquiátricos (JANNUZZI, 1992, GLAT; BLANCO, 2007). Razão pela qual, ainda na atualidade, a concepção clínica da deficiência esteja tão impregnada na cultura e nas práticas escolares, especialmente no que concerne à escolarização de educandos com deficiência intelectual.

Atualmente, a Fundação Pestalozzi do Pará (FPPA) é considerada uma instituição não governamental, de natureza filantrópica e de utilidade pública, que recebe apoio estadual, municipal e de instituições e serviços, bem como de pessoas da comunidade. Tem como órgão operacional e pedagógico: o Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Professor Lourenço Filho,

o qual funciona em regime de colaboração técnica com a Secretaria de Estado de Educação -Pará (SEDUC), que fornece mão de obra qualificada e especializada, bem como merenda escolar.

Sobre o trabalho desenvolvido na instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP) assegura que o CAEE Professor Lourenço Filho, na adoção de práticas pedagógicas inclusivas organizadas por meio de núcleos de atendimento, busca uma sintonia com a atual legislação e as políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil. A concepção de educação adotada pela instituição é entendida como “o processo pelo qual o homem se constrói na sua relação com o outro, com o mundo e com o saber acumulado de sua espécie humana, de sua cultura e de sua localidade” (CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO, PPP 2018). Acrescentando que a educação é “um processo histórico complexo e contínuo” e citando Paulo Freire com o enunciado: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018).

No que se refere à concepção de aprendizagem, a referida instituição considera o desenvolvimento pessoal e integral do educando, por meio da construção de sua autonomia intelectual ao acreditar que neste processo devem-se fornecer aos educandos os subsídios para que eles atribuam um novo sentido às suas práticas individuais e sociais de maneira contextualizada.

Neste sentido, atribui-se a importância à contextualização dos saberes, bem como se considera a relação afetiva entre quem aprende e o que é aprendido para estabelecer a interação propícia à aprendizagem. Desta forma, reconhece-se a necessidade da inserção de temas relacionados à sociedade em que os educandos estão inseridos, pois se acredita que o ponto de partida de qualquer aprendizagem sistemática deve ser o próprio mundo do educando, com base nos seus interesses culturais, experiências, percepções e linguagens.

No CAEE Professor Lourenço Filho, os procedimentos metodológicos são desenvolvidos por meio de oficinas pedagógicas, organizadas em núcleos de afinidades teórico-prática: Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação sem barreiras; Cultura digital e tecnológica; Desenvolvimento Sustentável; Saúde e Bem-Estar Social; Educacional e Social. Constitui-se, portanto, em atendimentos nas áreas do desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor. Além disso, existe o núcleo Suporte Administrativo, constituído por: Direção, Coordenação Pedagógica, Secretaria e Apoio Operacional.

Portanto, a análise bibliográfica e documental permitiu constatar que a instituição vivenciou o período marcado pela integração escolar, no qual os educandos eram organizados em classes especiais nas escolas regulares, segregados dos demais educandos. E nesta entidade especializada, em particular, desenvolvia-se uma formação voltada para a preparação ao mercado de trabalho, influenciada pelas necessidades da sociedade, após as guerras e a Revolução Industrial.

Além disso, os estudos do projeto Político Pedagógico (PPP) evidenciaram que, atualmente, a instituição busca sintonia com os pressupostos inclusivos que regem a Educação Especial no Brasil, pois a partir da década de 1990 intensificou-se a concepção filosófica da inclusão, que visa oferecer educação de qualidade a todos, sem exclusão e/ou discriminação, com o intuito de promover as potencialidades dos educandos. Assim, observa-se que na atualidade a instituição não utiliza mais as práticas pautadas nas divisões de atendimentos por nível de desenvolvimento, pois não se compreende o sujeito com base na deficiência, mas, sim como um ser de possibilidades, capaz de desenvolver as suas potencialidades quando se propicia as condições e as estimulações necessárias e se respeita o ritmo e as particularidades no processo de ensino-aprendizagem.

Com base no exposto, a instituição sofreu modificações de cunho filosófico e metodológico temporalmente, pois iniciou a sua trajetória histórica em 1953 num contexto filosófico baseado na normalização, pautado em princípios clínicos e terapêuticos em que a metodologia utilizada visava reabilitar a pessoa com deficiência, na tentativa de moldá-la aos padrões de normalidade da sociedade vigente e, nos dias atuais, busca desenvolver princípios e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiências, conforme os pressupostos alicerçados na equidade social e no respeito às diferenças.

É possível concluir, por meio de um retrospecto histórico fundamentado teoricamente, que a história da Fundação Pestalozzi do Pará está fortemente ligada às transformações históricas da Educação Especial, pois a instituição vivenciou os retrocessos e os avanços marcados pelos paradigmas da integração e da inclusão escolar, característicos da Educação Especial no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988), **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 08 out. 2001.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 09 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Seção 1, 06 jul. 2015.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. S. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**, v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 146-164.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CRUZ, M. E. M. da. **Fundação Pestalozzi do Pará: a educação especial no processo de integração social**. Belém: CEJUP, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. São Paulo: Paz e terra, 2018.

GLAT, R; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R.(Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, v. 1, 1990. p. 106-107.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1994

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: UM OLHAR ATRAVÉS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Bruna Nunes Oliveira Maciel¹, Inês Velter Marques², Elizabete Velter Borges³

RESUMO

Alfabetização e letramento são conceitos estudados pelos professores durante a graduação, porém muitos encontram dificuldade na sua aplicabilidade ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O objetivo desta pesquisa foi verificar o processo de alfabetização e letramento de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola, na cidade de Dourados-MS e parceira do Programa Residência Pedagógica/UNIGRAN – Capes. Foi um estudo de caso, utilizando como instrumento, ditado de palavras em que se observou o nível de cada criança. Utilizou-se os teóricos Firme (2009), a BNCC (2017), os níveis de alfabetização propostos por Magda Soares: icônica, garatuja, pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética, alfabética e ortográfica, fundamentaram a pesquisa. E foi possível comprovar que o processo da alfabetização e letramento está ligado ao desenvolvimento psicogenético da criança, com o conhecimento das letras e em consciência fonológica desenvolvida com estes discentes.

Palavras-chave: Alfabetização; Escrita; Letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS ATUAIS

O programa Residência Pedagógica (RP) é uma das ações proporcionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa aos estudantes do curso de licenciatura uma imersão nas escolas de educação básica. O Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) é uma das instituições de ensino superior integrantes do programa, e a Escola Municipal Prof^ª Iria Lucia Wilhelm Konzen é uma das escolas parceiras.

A escola fica localizada na cidade de Dourados-MS, e, como as demais escolas municipais, atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, Pré II até o 5º ano. O trabalho foi desenvolvido durante a participação da acadêmica no programa RP, que tem como foco o ciclo de alfabetização e letramento dos alunos, ou seja, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização e o letramento de crianças, jovens e adultos têm sido um tema de diversos debates e discussões no país. Ao considerar esta temática, é necessário que haja uma reflexão

¹ Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

² Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

³ Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

entre os professores sobre a prática, bem como uma ressignificação do que seja a alfabetização e o seu processo, a fim de diminuir o número alarmante de jovens e adultos que se formam no Ensino Médio e apresentam dificuldades para ler, escrever e interpretar textos. Em 2019, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade (ou mais) foi de 6,6%, o que representa 11 milhões de brasileiros analfabetos.

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em uma pesquisa realizada em 2019, demonstrou que 4,6% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental não dominam habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Neste sentido, ainda que 5,04% dos alunos estejam além das habilidades já desenvolvidas no ciclo de alfabetização, a grande maioria dos estudantes estão nos níveis intermediários de aprendizagem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, esses alunos precisam continuar desenvolvendo essas habilidades nos próximos anos escolares, e, caso elas não sejam bem desenvolvidas, poderão gerar dificuldades em aprendizagens futuras.

É importante que os processos de alfabetização e letramento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sejam realizados de forma efetiva e que garantam a continuidade do ciclo escolar do aluno, uma vez que, além de essencial para o bom desenvolvimento escolar, a leitura, a escrita e a interpretação de textos são necessárias para as demandas do cotidiano.

O presente trabalho teve como objetivo verificar como ocorre o processo de alfabetização de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental em uma das escolas parceiras do RP-Capes/UNIGRAN, localizada na cidade de Dourados/MS.

A metodologia da pesquisa constituiu-se, inicialmente, da coleta de dados bibliográficos (GIL, 2002). Utilizou-se como base, informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fundamentação teórica foi pautada em Soares (2020), Firme (2009) e demais autores. A pesquisa de campo foi feita de forma presencial, por meio de um ditado de palavras, realizado durante o programa RP, nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – FASES DA ESCRITA

A alfabetização e o letramento são processos que envolvem o ser humano enquanto sujeito, na escrita alfabética e seus usos enquanto objeto a ser aprendido, e o professor no papel de

alfabetizador, e isso depende da interação que ocorre entre quem aprende e quem ensina. Neste sentido, como definição destes processos, considera-se a fala de Magda Soares:

[...] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

O processo de aquisição da linguagem escrita inicia-se muito antes da criança ingressar na escola, uma vez que é fruto de experiências em contextos sociocultural e familiar. Porém, é no ambiente escolar que a criança começa, progressivamente, a compreender a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua e dos fonemas.

Ao considerar, ainda, a aquisição da linguagem escrita, além do desenvolvimento psicogenético, a criança precisa ter, também, o conhecimento das letras e desenvolver a consciência fonológica para que ocorra a alfabetização. Estes processos já devem ter início na etapa da Educação Infantil, quando a criança será apresentada aos nomes e formas das letras, bem como os sons que elas representam. É importante salientar, que nesta etapa tudo é feito por meio de brincadeiras, jogos, atividades lúdicas e contações de histórias, utilizando as diversas linguagens da infância.

Desta forma, ainda na Educação Infantil, conforme Soares (2020), a criança irá desenvolver, provavelmente, as duas fases iniciais da linguagem escrita: icônica e garatuja. A fase icônica é caracterizada por desenhos como forma de representação da língua escrita. Nesta fase, os desenhos não têm semelhanças com as letras. Já na fase de garatuja, ocorrem os rabiscos como representação das letras, muitas vezes as crianças fazem rabiscos que lembram as letras cursivas que elas veem, observa-se, nesta etapa, então, a linearidade da escrita.

Assim, a partir do convívio com as letras, tanto em casa quanto na escola, as crianças avançam de fase ao compreenderem que a escrita se faz com letras. Algumas crianças desenvolvem, ainda na Educação Infantil, a terceira fase do processo de escrita, a fase pré-silábica. Nesta etapa, a criança utiliza as letras para escrever, porém, são sequências aleatórias, não há noção de espaçamento, pontuação e, muitas vezes, o repertório de letras é limitado as letras do próprio nome. É neste convívio que a criança desenvolve habilidades necessárias para a alfabetização, como pontua Soares (2020, p. 67):

[...] em síntese, com a ampliação de seu contato com a escrita, sobretudo na sala de aula, a criança passa a conhecer, reconhecer,

nomear e grafar letras, progressivamente com mais segurança e habilidade grafomotora, o que é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, cuja culminância é a relação entre as letras e os fonemas que elas representam.

Entretanto, em nenhuma dessas fases o aluno compreende que a escrita representa os sons da fala. Deste modo, o que acontece por meio da intervenção do professor é o despertar da consciência fonológica na criança. Assim, a criança avança para a próxima etapa da escrita: silábica sem valor sonoro. Normalmente, atinge essa etapa em torno dos 6 anos de idade, ano que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para Soares (2020, p. 87), “[...] a fase da escrita silábica sem valor sonoro é caracterizada pela capacidade da criança de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra”, ou seja, nessa fase, cada sílaba será representada por uma letra, porém, esta letra não tem relação com o som.

Já na próxima etapa, silábica com valor sonoro, a criança compreende que cada letra tem um som e que a palavra é composta por sílabas. Normalmente, ao escrever, a criança irá utilizar a letra que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba, sendo essas letras, na maioria das vezes, as vogais.

A etapa seguinte da aquisição da escrita é a chamada silábico-alfabética. O que a criança percebe, agora, é a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e utiliza mais de uma letra para representá-las. Soares (2020) explica que,

[...] sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético. Neste nível, há um avanço qualitativo – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço quantitativo – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas (SOARES, 2020, p. 109).

A penúltima etapa no processo de aquisição da escrita é a denominada alfabética. Nesta etapa, a criança já atingiu condições cognitivas e linguísticas para aprender todas as relações fonemas-letra, contudo, pode apresentar alguns erros ortográficos de acordo com as regras do português brasileiro, uma vez que, na língua portuguesa, algumas letras possuem o mesmo som. Quando a criança compreende estas regras ortográficas da língua, pode-se dizer que está alfabetizado e na chamada etapa ortográfica. É possível observar todas as fases da evolução da escrita mencionadas, assim como as habilidades necessárias na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Níveis de escrita de acordo com Magda Soares.



Fonte: Magda Soares – Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever.

Como é possível observar na figura acima, na educação infantil há a fase pré-fonológica contemplando as fases: icônicas, garatuja, pré-silábica, silábica sem valor sonoro e na sequência a transição para a silábica com valor sonoro; sendo que nesta etapa a criança inicia a fase da consciência fonêmica, os conhecimentos das letras e das relações fonema-grafema, denominadas por Soares (2020) como silábico- alfabética, alfabética e ortográfica.

A partir do trabalho do professor alfabetizador, os alunos vão progressivamente, tomando consciência dos sons das letras, da segmentação de palavras, dos fonemas e a da representação destes fonemas em letras. Essa apropriação de conhecimento, é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização e letramento da criança.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Conhecer as etapas percorridas pelo aluno que está no processo de alfabetização e letramento é fundamental para o planejamento e prática docente. As fases de aquisição da linguagem escrita apontam para qual o caminho ideal ao professor intervir, ou seja, a escolha das atividades e quais habilidades o discente precisa desenvolver para evoluir na alfabetização.

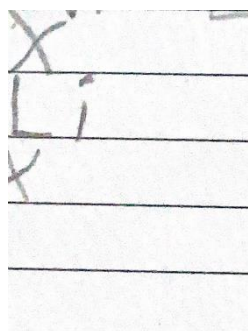
A atividade de registro foi realizada para verificar, de forma prática, as diversas hipóteses da escrita em que crianças de uma mesma turma se encontram. Primeiramente, foi contada a história “O Pote Vazio”, escrita por Demi (2000). Após a contação da história e uma breve conversa com os alunos, ocorreu a atividade de registro em forma de ditado de palavras. Foram ditadas quatro palavras para a turma de 1º ano e cinco palavras para a turma de 2º ano, que eles deveriam escrever individualmente e sem a intermediação do professor.

A escolha das atividades – contação de história e ditado – foi pensada de acordo com as indicações da BNCC:

[...] temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica - e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2017, p. 80).

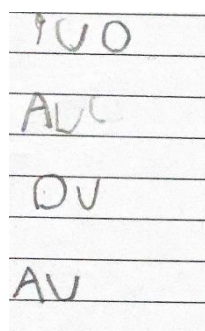
No 1º ano, o resultado das atividades foi de grande diversidade em relação às hipóteses de escrita encontradas. O ditado foi desenvolvido com oito alunos da turma. Destes oito estudantes, um está na fase pré-silábica, um na fase silábica sem valor sonoro e três alunos estão na fase silábica com valor sonoro. Outros três alunos estão no nível silábico alfabético, avançando para o nível alfabético. Mais de uma criança, porém, está progredindo e transitando para a próxima etapa da alfabetização, como é esperado. As palavras ditadas foram: MENINO – LATA – BOLO – VASO. Como é possível verificar nas figuras a seguir:

Figura 2 – Ditado aluno 1ºano.



Fonte: Acervo bolsista RP.

Figura 3 – Ditado aluno 1ºano.

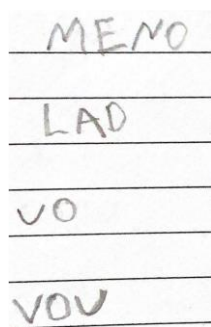


Fonte: Acervo bolsista RP.

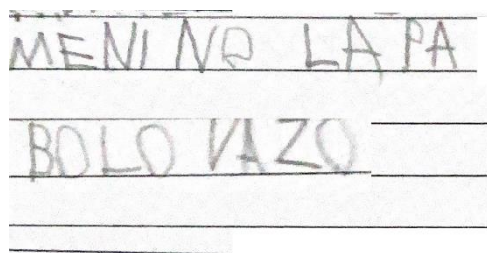
Na figura 2, é possível observar que o aluno está na fase de alfabetização pré-silábica, uma vez que compreende que para escrever utilizam-se letras, porém, ainda não tem consciência sobre o valor sonoro das letras. Na figura 3, é observado o exemplo da criança na fase silábica sem valor sonoro, em que ela já compreende que as letras têm sons e também que a palavra pode ser segmentada em sílabas, porém, ainda não faz a relação dos sons com as letras que os representam.

Figura 4 – Ditado aluno 1ºano.

Figura 5 – Ditado aluno 1ºano.



Fonte: Acervo bolsista RP.



Fonte: Acervo bolsista RP.

Observando a figura 4 foi constatado que o aluno está na fase silábica com valor sonoro da alfabetização, porém, em algumas palavras já percebe que há mais sons nas sílabas, transitando, então, para a fase silábico-alfabética. Sobre a questão de transição nas fases de alfabetização e como os professores podem colaborar com este processo, Magda Soares argumenta:

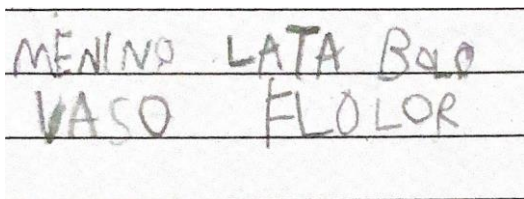
[...] no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras (SOARES, 2020, p. 115).

Na figura 5, é possível analisar que o aluno está transitando entre a fase silábico-alfabética e a fase alfabética, ou seja, a criança já escreve uma letra para cada fonema, ainda que cometa erros, principalmente relacionados à ortografia.

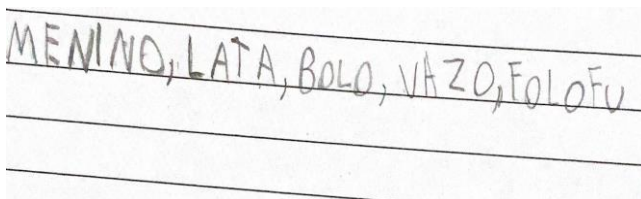
Já no 2º ano, o resultado encontrado foi muito mais homogêneo, percebe-se que a turma, em sua maioria, está no mesmo nível de aquisição de escrita. O ditado foi realizado com seis alunos, todos na fase silábico-alfabética, e a maioria transitando para a fase alfabética. As palavras ditadas para a turma do 2º ano foram: MENINO – LATA – BOLO – VASO – FLOR, como é possível observar nas figuras a seguir:

Figura 6 – Ditado aluno 1ºano

Figura 7 – Ditado aluno 1ºano

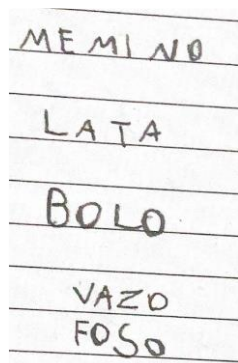


Fonte: Acervo bolsista RP.



Fonte: Acervo bolsista RP.

Figura 8 – Ditado aluno 1ºano



Fonte: Acervo bolsista RP.

Como é possível perceber (Figuras 6, 7 e 8), a grande dificuldade dos alunos do 2º ano está nas sílabas complexas, o que é possível constatar no fato de que nenhuma das crianças conseguiu escrever a palavra “FLOR” corretamente. Alguns alunos ainda apresentam erros relacionados aos fonemas das palavras e outros à ortografia. Desta forma, ao observar estas características dos alunos, o professor é capaz de desenvolver atividades pautadas à dificuldade geral da turma, no caso, sílabas complexas.

Neste sentido, o resultado da atividade prática indica que as aquisições e habilidades de escrita estão se desenvolvendo conforme esperado no ciclo de alfabetização. Embora alguns alunos apresentem maior domínio das habilidades do que outros do mesmo ano letivo percebe-se que ocorre a progressão continuada do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, conceito defendido pela BNCC, quando afirma que,

[...] dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidade e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita (BRASIL, 2017, p. 90).

Apesar disso, levanta-se a questão de como o professor alfabetizador deve desenvolver suas atividades quando encontra alunos em diversos níveis de hipótese de escrita, principalmente como a turma do 1º ano em questão. Sobre esta questão pode-se destacar que:

[...] o professor sim, deve estar consciente dessa diversificação e trabalhar o potencial respeitando e valorizando as múltiplas inteligências. Cedo ele vai descobrir que os alunos não só aprendem com o professor, mas também e com grande sucesso com os próprios colegas (FIRME, 2009, p. 8).

Pode-se ressaltar, também, a contribuição de Lima (2011, p. 52) ao afirmar que “cabe ao professor planejar, selecionar objetivos, materiais adequados ao seu grupo, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, intervir de modo que os objetivos didáticos sejam atendidos”. Portanto, a identificação das hipóteses de escrita dos alunos constitui-se como etapa essencial no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, na aquisição da linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises dos textos escritos analisados com os alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e do levantamento teórico, durante o programa RP, pode-se concluir que a aquisição da linguagem escrita, em ambas as turmas, ocorre de forma gradual e de acordo com o desenvolvimento do aluno. Merece destaque que no 1º ano, o resultado do ditado foi mais heterogêneo quando comparado com os alunos do 2º ano.

Além disso, a evolução da linguagem escrita do nível silábico com valor sonoro para o nível silábico alfabético, quando bem desenvolvida, normalmente ocorre rapidamente, o que explica a diferença encontrada na turma de 1º ano em relação ao 2º ano. De acordo com Soares (2020), isso ocorre porque, nestes níveis, os alunos já compreenderam a consciência fonológica, a grande diferença é que, em um primeiro momento, essa consciência está voltada para as vogais, e, progressivamente, o aluno desenvolve a consciência fonológica para as consoantes também, avançando de nível.

Foi possível concluir, também, que a diversidade de atividades é essencial para estimular a alfabetização e o letramento dos alunos, entre elas: contações de histórias, ditados, utilização de jogos e alfabeto móvel, entre outras. Lembrando que, a professora do 1º ano deve focar em atividades mais individualizadas, uma vez que cada aluno ou grupos de alunos estão em fases diferentes da escrita. Já a docente do 2º ano pode realizar atividades que envolvam a turma

como um todo, pois os alunos estão, de modo geral, transitando entre o mesmo nível de hipótese de escrita.

Observa-se que muitas são as facetas e possibilidades acerca do processo de aquisição da língua escrita nos anos iniciais da educação formal. Portanto, não se pretende, com este estudo, findar as discussões sobre esta temática, mas sim, contribuir com as análises e incentivar a produção de conhecimento nesta área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE Educa. **Conheça o Brasil – população**, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 09 de julho de 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf. Acesso em 07 de julho de 2022.

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

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de julho de 2022.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Educação Básica – Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, julho de 2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residenciapedagogica>. Acesso em 15 de julho de 2022.

DEMI. **O pote vazio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FIRME, Thereza Penna. **Mitos na avaliação: diz-se que...** Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v 1, n. 1, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Recife: o autor, 2011. 251p. Arquivo em PDF. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SEQUÊNCIA FEDATHI E METACOGNIÇÃO EM AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruna Sousa Pinto¹, Francisca Cláudia Fernandes Fontenele²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência do incentivo a metacognição em aulas de matemática mediadas segundo a metodologia de ensino Sequência Fedathi. A investigação aconteceu durante as aulas de um curso de extensão, que abordou o conteúdo de equações de 1º e 2º grau, tendo a participação de 24 estudantes da Educação Básica. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado ao fim de duas edições desse curso. A análise visava observar se os alunos desenvolveram algum tipo de habilidade metacognitiva. Diante disso, essa pesquisa tem uma abordagem de cunho qualitativo. Como resultados, constatou-se que alguns alunos desenvolveram habilidades metacognitivas, como conhecimento a respeito do funcionamento dos seus processos de aprendizagem, capacidade de analisar, identificar suas dificuldades e buscar traçar estratégias para superá-las. Portanto, concluímos que, o incentivo a metacognição em aulas mediadas conforme a SF, trouxeram contribuições para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Sequência Fedathi; Metacognição; Matemática; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa faz parte de um projeto de Iniciação Científica, intitulado “Metacognição e o ensino de matemática - desvelando a realidade escolar”, desenvolvido na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Desse modo, apresentamos resultados parciais do projeto, visando analisar a influência do incentivo a metacognição em aulas de matemática mediadas segundo a metodologia de ensino Sequência Fedathi.

O ensino de matemática acontece geralmente por meio de aulas expositivas que priorizam algoritmos, fórmulas e a mecanização, de modo a tratar o professor como o detentor do conhecimento e os alunos como receptores (D’AMBROSIO, 1989). Essa forma de ensino, onde é comum ser denominada de ensino tradicional, representa um modelo o qual acredita que a aprendizagem acontece por meio da reprodução e memorização de saberes (PAIVA, 2016).

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

² Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Isso implica no surgimento de dificuldades relacionadas ao entendimento da matemática e na aversão que normalmente os alunos apresentam com relação a matéria, pois eles são estimulados a acreditarem que a matemática é formada apenas por códigos e fórmulas incompreensíveis que são inutilizáveis.

Em vista disso, é pertinente que a forma de ensinar seja adequada ao estudante. Se faz necessário que o ensino passe a ter como foco principal a aprendizagem dos alunos, de modo a suprir suas necessidades, formando seres críticos e consciente de seu conhecimento (BOSSI; SCHIMIGUEL,2020). O professor deve buscar traçar diferentes estratégias, métodos e metodologias de modo a trazer os conteúdos matemático de forma mais interessante e significativa para o aluno, estimulando-os a terem mais autonomia e curiosidade a respeito do que se está aprendendo.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a influência do incentivo a metacognição em aulas de matemática mediadas segundo a metodologia de ensino Sequência Fedathi. Essas aulas fazem parte de um curso de extensão, intitulado: “Álgebra Descomplicada”, que teve como proposta metodológica o uso da Sequência Fedathi acompanhado de incentivos a metacognição em aulas sobre equações do 1º e 2º grau.

A Sequência Fedathi, se trata de uma metodologia de ensino que tem o intuito de melhorar a prática pedagógica, trazendo aspectos que influenciam diretamente na postura do professor (SANTOS; LIMA; BORGES NETO, 2013). Onde esse assume a função de mediar e orientar os alunos diante da aprendizagem dos conteúdos matemáticos, sendo o principal responsável por criar um ambiente instigador e favorável para que o aluno se sinta estimulado durante todo o processo de construção do seu aprendizado. Com relação ao aluno, essa metodologia propõe “...colocar o estudante na posição de investigador, de modo que ele tenha a oportunidade de pensar, elaborar e testar hipóteses, errar, acertar, chegar ou não a conclusões” (SOUSA,2015). Dessa forma, o aluno é estimulado a seguir os passos de um matemático, onde ele se debruça e buscar entender a formação do conteúdo estudado.

A metacognição se refere “ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (DREHER, 2009, p. 57). Desta forma, se refere ao indivíduo conhecer o seu conhecimento, de modo a conseguir ter autoconhecimento e autorregulação a respeito desse processo. A atividade metacognitiva propicia ao aluno ter um avanço em sua aprendizagem, já que ela traz a consciência de como acontece o seu processo de aprender, e a partir desse conhecimento o permite realizar

modificações e traçar estratégias para fazer sua aprendizagem acontecer da melhor maneira possível (BONI; LABURÚ, 2018). A partir disso, percebemos que existir uma relação entre a SF e a metacognição, já que ambas podem trazer benefícios para a aprendizagem matemática.

SEQUÊNCIA FEDATHI E METACOGNIÇÃO

A sequência Fedathi (SF) é uma metodologia de ensino criada pelo professor Herminio Borges Neto por volta da década de 90. Ela é composta por quatro fases: tomada de posição, maturação, solução e prova. Segundo Fontenele *et al.* (2016), essas fases:

proporcionam um ambiente de ensino e aprendizagem que possibilita a ação ativa do estudante durante toda a aula, quer seja resolvendo as atividades, discutindo as soluções encontradas ou mesmo verificando a formalização dos conteúdos propostos pelo professor. (FONTENELE *et al.*, 2016)

A tomada de posição corresponde a etapa em que será apresentado uma situação desafiadora aos alunos, que pode ser um jogo, uma situação problema ou um software e o professor os estimula a se debruçarem sobre ela. Na maturação, o professor observa como está o desempenho dos alunos diante da situação proposta, os orientando e esclarecendo possíveis dúvidas. Na solução, o professor vai selecionar algumas resoluções da situação proposta e pedir para os alunos apresentarem para a turma, essas resoluções são escolhidas de forma estratégica para que possa ser esclarecido algum erro, tirando dúvidas ao longo das apresentações, ou seja, são resoluções que geram discussões sobre o tema. Já na última fase, o professor generaliza o conteúdo, ele faz isso relacionando com as soluções apresentadas pelos alunos mostrando vínculo com o que eles já fizeram.

Na sequência Fedathi, diferentemente do que acontece no ensino tradicional o professor exerce o papel de mediador, onde estimula e orienta os alunos para o saber em foco. Para que a mediação possa ocorrer de forma eficaz, é essencial a utilização da pergunta como estratégia de mediação didática (SOUSA, 2015). Essas perguntas podem orientar e instigar os alunos durante toda vigência aula, possibilitando também esclarecer dúvidas ou fazer com que o professor verifique se o aluno está conseguindo compreender o que está sendo proposto. Assim, nessa metodologia o discente é estimulado de forma constante a participar ativamente de todas as etapas da aula, se tornando o principal construtor do seu processo de aprendizagem.

Já a metacognição teve como precursor o Psicólogo Jhon Flavell que a define da seguinte forma:

[...] metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto (FLAVELL, 1976, p.232. apud DAVIS; NUNES; NUNES, 2005, p.211)

Dessa forma, o sujeito consegue conhecer e observar os próprios modos de pensar, conseguindo desenvolver a capacidade de analisar e regular esses processos. Segundo Ribeiro (2003) a metacognição é composta por três conceitos principais que estão interligados, se trata do conhecimento metacognitivo, experiência metacognitiva e estratégias metacognitivas. Essa autora traz as seguintes contribuições sobre essas habilidades: O conhecimento metacognitivo corresponde a compreensão dos processos cognitivos, de modo a identificar quais conceitos já se tem domínio e quais precisam de atenção. Já a experiência metacognitiva corresponde a percepção de que não conseguiu compreender algo que tem a necessidade de ser entendido, essa experiência é importante, pois, pode reforçar o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo. As estratégias metacognitivas estão relacionadas ao ato de avaliar e monitorar a compreensão, de forma a traçar objetivos a serem alcançados e ter consciência e controle para modificar essas estratégias quando necessário. Quando o aluno desenvolve essas habilidades passa a ter consciência e controle a respeito da formação de sua aprendizagem.

Motta (2007, p.19) corrobora sobre a importância da metacognição quando diz “Dois motivos a tornam particularmente importante: primeiro, é uma ferramenta de ampla aplicação em qualquer domínio de operação intelectual; segundo, tem aplicações importantes no campo da educação como facilitadora da aprendizagem.”. Diante dessa adequabilidade e do potencial de contribuição para aprendizagem, ela pode ser estimulada dentro da metodologia de ensino SF. Um dos pontos em comum que a SF e a metacognição tem é justamente isso, facilitar/melhorar o processo de aprendizagem. Além do mais, a SF utiliza a pergunta como estratégia de mediação didática é justamente nesse ponto que a metacognição “entra”, ela pode ser incentivada por meio de perguntas que busquem estimular os alunos a refletirem e observarem como funciona o processo de construção do seu conhecimento. As perguntas utilizadas para incentivar a metacognição podem ser utilizadas durante todas as fases da SF. A partir do uso da pergunta pode ser juntado e criado essa relação de parceria entre SF e metacognição.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de um questionário, ao final de duas edições do curso de extensão chamado “Álgebra Descomplicada”. Esse curso foi organizado pelos participantes do Grupo de Estudo Sequência Fedathi, pertencente a Universidade Estadual Vale do Acaraú. As duas edições aconteceram no ano de 2021, de forma remota, no período de 09 a 23 de junho e de 08 de novembro a 6 de dezembro, respectivamente. As aulas abordavam sobre os conteúdos de equação do primeiro e segundo grau, por meio da metodologia de ensino SF acompanhada de incentivos a metacognição. Para participar desse curso, era exigido apenas que os alunos estivessem cursando o 9º ano do Ensino Fundamental ou o ensino médio. Os sujeitos envolvidos na pesquisa eram discentes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Eles pertenciam a diferentes escolas, privadas e públicas (concentrava-se a maioria dos inscritos) provenientes das cidades de Irauçuba, Sobral e Ipu, situadas no Estado do Ceará e Rio Real, na Bahia.

Esse questionário foi elaborado pelos autores dessa pesquisa, sendo aplicado por meio do *google forms*. Era composto por dez questões que tratavam sobre o desenvolvimento dos alunos ao longo do curso e a respeito da utilização de habilidades metacognitivas. O tempo destinado para obtenção de respostas foram de dois dias em cada uma das edições. Abaixo podemos observar o questionário aplicado:

Quadro 1: questionário

Perguntas	
1.	Como você avalia seu desenvolvimento com relação as atividades do curso? Justifique sua resposta:
2.	O que acha que poderia ter melhorado ao realizar essas atividades?
3.	Ao resolver as atividades você conseguiu traçar diferentes estratégias e identificar quais os melhores momentos para aplicá-las?
4.	Ao responder as atividades, buscou justificar suas estratégias e defender suas ideias de forma coerente?
5.	Quais foram suas facilidades ao resolver as atividades do curso?
6.	Ao resolver as atividades conseguiu identificar seus erros e dificuldades? Justifique sua resposta descrevendo quais foram seus erros e dificuldades, caso não tenha identificado informe o porquê.
7.	Você conseguiu pensar em como pode superar suas dificuldades em aprender o conteúdo de equações? Justifique sua resposta:
8.	O que você acha que deve fazer para melhorar sua aprendizagem matemática?
9.	Mudou algo no seu ponto de vista, com relação a sua forma de aprender?
10.	Qual a sua concepção sobre matemática depois do curso?

Fonte: Pesquisa direta.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a influência do incentivo a metacognição em aulas de matemática mediadas segundo a metodologia de ensino SF. Assim essa pesquisa tem uma abordagem de cunho qualitativo, já que visa investigar fatores que podem contribuir para um melhor desenvolvimento da aprendizagem matemática. Ao fazer a

análise buscamos observar se os alunos desenvolveram algum tipo de habilidade metacognitiva e se os incentivos a metacognição contribuiu de alguma maneira para melhorar a aprendizagem matemática dos discentes, diante disso, para realizar a análise nos baseamos nas contribuições trazidas por: Ribeiro (2003); Portilho (2011); Boni, Laburú (2018). De forma geral, esses autores abordam sobre o conceito de habilidades metacognitivas, no sentido do sujeito conseguir refletir sobre o próprio conhecimento, tendo capacidade de analisar e regular os seus processos cognitivos.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento da análise do questionário as questões foram divididas em três grupos, de modo que cada grupo nos possibilitava analisar fatores diferentes. As do primeiro grupo são as questões (1, 2) que estimularam os alunos a refletirem e analisarem o desenvolvimento deles ao longo de sua participação no curso. As do segundo grupo corresponde as questões (3,4,5,6,7) nos possibilitou observar se os alunos utilizaram de alguma habilidade ou hábitos relacionados metacognição. Já o último grupo são as questões (8,9,10), que oportunizou verificar se na perspectiva deles o curso influenciou de alguma maneira na forma como acontecia sua aprendizagem.

A análise aconteceu de forma individual, de modo que foi considerado a conformidade entre as respostas de cada um dos respectivos grupos de questões. Então como resultados, vamos apresentar se os alunos desenvolveram diferentes habilidades metacognitivas durante e depois das aulas do curso, e se houve algum tipo de mudança na concepção a respeito da formação de sua aprendizagem, no sentido de formação de uma aprendizagem mais reflexiva. Uma aprendizagem reflexiva está relacionada diretamente ao conceito de metacognição, e corresponde ao aluno está consciente a respeito do seu aprendizado, de modo a identificar o que ele está aprendendo e conseguir compreender o conceito e a formação dos conteúdos matemáticos. A seguir observamos no quadro 2 as respostas de forma quantitativa:

Quadro 2: resultado quantitativo da análise do questionário

Questões	Grupo 2		Grupo 3	
Subgrupos	Hábitos e habilidades metacognitivas		Concepção de aprendizagem matemática depois do curso	
	Desenvolveram	Não foi desenvolvida	Influenciou	Não influenciou

1ª edição	10	7	14	3
2ª edição	5	2	5	2
Total	15	9	19	5

Fonte: pesquisa direta

Como falado anteriormente as questões foram divididas em grupos. Com relação, as questões do primeiro grupo, elas objetivaram estimular os alunos a analisarem o seu desempenho ao longo do curso, e também verificar de que forma poderiam ter melhorada a sua participação. Na questão 1, os alunos são incentivados a realizarem uma análise de modo a verificar como foi o desenvolvimento deles ao longo do curso, apresentando uma justificativa sobre o porquê de sua resposta. Já na questão 2, os discentes são estimulados a refletirem sobre suas posturas diante das atividades propostas de modo a identificarem o que poderiam ter melhorado para conseguirem aproveitar melhor o que a atividade os poderia proporcionar. Assim como podemos observar em algumas respostas de alunos que participaram:

Aluno A: poderia ter sido melhor. Justificativa: Poderia ter prestado mais atenção.
Aluno B: Devia ter prestado mais atenção no que cada atividade estava propondo.

Podemos perceber com essas respostas que alguns alunos conseguiram analisar e justificar de forma coerente como foi sua participação ao longo do curso. As capacidades de identificação e análise é de grande importância para que o aluno consiga melhorar sua postura diante de situações de aprendizagem, à medida que o aluno as desenvolve passa a ter um maior conhecimento sobre seu saber, observando o que pode ser modificado para melhorá-lo.

As do segundo grupo, nos possibilitaram analisar se ao longo do curso os alunos desenvolveram algum tipo de habilidades ou hábitos que estejam vinculados a metacognição. Ao observar as respostas concluímos que 15 alunos conseguiram desenvolver habilidades ou hábitos metacognitivos. Abaixo podemos observar exemplos de respostas das questões 6 e 7 respectivamente:

Aluno C: Sim, consegui identificar a duas coisas. Em algumas eu tive dificuldade em montar as equações

Aluno D: sim, consegui refletir sobre minhas dificuldades e pensei em maneiras para superá-las. Sim, pesquisar mais sobre o assunto, tentar resolver os exercícios de diversas formas, tirar dúvidas com as pessoas.

Diante dessas respostas constatamos que, esses alunos conseguiram identificar as dificuldades que sentiram ao longo do curso e também pensaram em maneiras de superá-las. Em vista disso, observamos que os alunos desenvolveram conhecimento metacognitivo, já que conseguiram refletir sobre sua aprendizagem, identificando em qual momento sentiram

dificuldades, e também chegaram a um nível inicial de regulação da aprendizagem, a partir do momento que conseguem identificar de que maneira conseguem superar essas dificuldades. O desenvolvimento dessas habilidades pode fazer com que eles tenham uma melhor aprendizagem, já que elas possibilitam os alunos a administrarem melhor os seus processos mentais, desenvolvendo mais autonomia e capacidade de elaborar, analisar e selecionar melhores estratégias para utilizar em uma determinada situação (LAFORTUNE et al, 2003).

Com relação aos alunos que não apresentaram habilidades ou hábitos metacognitivos, temos um total de 9 discentes. Esses alunos mostraram não buscar justificar suas respostas nem identificarem os seus erros ou dificuldades, isso implica que esses alunos podem ter maiores dificuldades em ter consciência a respeito de sua aprendizagem, e também em desenvolver algum tipo de habilidade metacognitiva. Já que, ao desenvolver aspectos relacionados a metacognição o aluno passa a está consciente a respeito do seu aprendizado e consegue conhecer seu conhecimento metacognitivo, identificando seus pontos fortes e fracos (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Com relação ao terceiro grupo, percebemos que tanto na primeira edição quanto na segunda, a maioria dos alunos mostram que o curso influenciou na sua concepção de aprendizagem e na relação deles com a matemática. Como podemos observar nos exemplos de resposta da questão 9 e 10:

Aluno E: Sim, passei a enxergar a importância de entender a formação dos conceitos matemáticos e de sua aplicabilidade.

Aluno F: Através das atividades do curso passei a achar menos complicado aprendê-la.

Esses alunos conseguiram identificar que o curso de extensão teve uma influência de forma positiva no seu aprendizado e também possibilitou que eles tivessem uma melhor relação com a matemática. Dessa forma percebemos que, eles desenvolveram ao longo do curso algumas habilidades metacognitivas, como buscar conhecer sua aprendizagem, e buscar maneiras de superar suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou verificar a influência de incentivos a metacognição em aulas com a SF na aprendizagem de 24 alunos da educação básica. Percebemos que aulas com essa proposta pode possibilitar os alunos a desenvolverem habilidades metacognitivas, como conhecimento a respeito do funcionamento dos seus processos de aprendizagem, capacidade de analisar, identificar suas dificuldades e buscar traçar estratégias para superá-las, dessa forma os

alunos podem ter um melhor desenvolvimento em sala de aula. Pois, aprendizes competentes partem do conhecimento do seu conhecimento, para planejar suas estratégias e identificar seus pontos fortes e fracos (MATEOS, 2001, apud PORTILHO, 2011). No entanto, é importante ressaltar que o papel do professor, é fundamental para propiciar essa aprendizagem aos alunos, dessa forma eles devem estar preparados e cientes do seu papel.

Ademais, o curso contribuiu também para incentivar uma mudança de visão sobre a forma como aprendiam os conteúdos matemáticos, tendo em vista que, passaram buscar entender sua formação e aplicabilidade, ficando assim, consciente sobre o que e como estão aprendendo, desenvolvendo características de uma aprendizagem mais reflexiva e significativa.

Portanto podemos perceber que o curso de extensão trouxe influência positivas para a aprendizagem de cerca de 70% dos alunos que participaram. Essas mudanças são pequenas, mas puderam deixar uma “semente” na mente dos alunos, de modo que eles possam buscar entender o seu processo de aprendizagem. Diante disso concluímos que, o incentivo a metacognição em aulas mediadas conforme a SF, trouxeram contribuições para a aprendizagem dos alunos. A partir disso, iremos trabalhar com o desenvolvimento de nova investigação com maior número de aulas para observar uma possível evolução desses resultados.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio à realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOSSI, K. M. L.; SCHIMIGUE, J. Metodologias ativas no ensino de Matemática: estado da arte. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 1 – 12, mar. 2020.

BONI, K. T.; LABURÚ, C. E. Conceitualização e metacognição em Ciências e Matemática: pressupostos teóricos de um instrumento analítico. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v. 14, n. 29, p. 177-192, jan-jun, 2018.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Scielo**, v.35, n.125, p. 205-230, agosto, 2005.

DREHER, S. A. S. As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC. Curitiba, 2009.

FONTENELE, F. C. F. et al. A Sequência Fedathi no ensino de matemática superior: caminhos percorridos e investigações futuras. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XII, 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: 2016. p. 1 – 12. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47747/1/2016_eve_fcfontenele.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

LAFORTUNE, L.; JACOB, S.; HÉBERT, D.; **Pour guider la métacognition**. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003.

MOTTA, A. G. **O Continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2**. Dissertação de mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2007.

PAIVA, T Y. **Aprendizagem Ativa e Colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática**. 2016.p. 1 – 67. Dissertação (mestrado em matemática) - Universidade de Brasília Instituto de Ciências Exatas Departamento de Matemática. Brasília, 2016. Disponível em: 2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf (unb.br) acesso em: 21 set 2022.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SANTOS, M. J. C.; LIMA, I. P.; BORGES NETO, H. A Sequência Fedathi: concepções e princípios para uso no ensino de matemática. In: VII Congresso Ibero Americano de Education Matematica, 2013, Montevideu Uruguay, **Anais**. Montevideu Uruguay: Actas del VII CIBEM, 2013. p. 7633 – 7637.

SOUSA, F. E. E. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2015.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Scienco, Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 109-116. 2003.

A BANDA DE MÚSICA COMO INSTITUIÇÃO CULTURAL - EDUCATIVA

Bruno Daniel Monteiro Palheta¹

RESUMO

A presente pesquisa, síntese de dissertação de mestrado em Artes, baseada em estudo empírico da Banda de Música 31 de Agosto, instituição que iniciou suas atividades no município de Vigia-PA no ano 1876, sendo considerada a banda de música civil mais antiga do Estado do Pará. O estudo teve como objetivo traçar o perfil de uma banda de música no interior do Pará, a partir de três contextos: o histórico, o sociocultural e o educacional. A análise do contexto educacional revela que a atuação educativa da banda de música contribui efetivamente para a difusão do ensino de música no município de Vigia-PA, assim como contribui para perpetuação da própria banda de música, pois é responsável pela formação dos instrumentistas que a compõe. Espera-se, por meio deste estudo, contribuir para a construção de conhecimento no campo da Arte em interface com a educação musical no âmbito dos estudos sobre a música no Pará.

Palavras-chave: Educação Musical, Banda de Música, Vigia/PA.

INTRODUÇÃO

José Carlos Brandão, no livro “Educação como Cultura”, considera que a educação não está restrita ao ambiente escolar, pois ela acontece no cotidiano, na vida dos indivíduos da sociedade e desta forma a cultura torna-se importantíssima. É ela que vai permear a vida das pessoas de um determinado lugar. “[...] ao falar das relações entre cultura e a educação uma das lembranças porventura mais importantes aqui deve ser a de que mais do que seres morais e racionais, nós somos seres aprendentes. Somos de todo o arco-íris de alternativa de vida.” (BRANDÃO, 2002, p.25)

Partindo desse pressuposto apontado por Brandão (2002), observa-se que no interior do Estado do Pará, instituições como as bandas de música vêm exercendo importante papel no cotidiano dos lugares onde atuam, como o exemplo do município de Vigia-PA; pois além de entreterem a população, por meio de apresentações musicais, também atuam como instituições educativas, dedicadas a difusão do ensino da música e transmissão de saberes culturais.

Neste sentido, o Estado do Pará, no que concerne à música de banda, conta com uma rica tradição, contudo a continuação desse tipo de instituição só é possível devido a prática de

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA)

ensino de música desenvolvida principalmente nas comunidades do interior do estado, conservadas no tempo e no espaço por suas bandas de música, as quais por meio da vontade popular vêm se mantendo presentes na vida dessa população tal como constatou Salles (1985, p.12): “[...] a banda de música. Produto da iniciativa particular, algumas com mais de cem anos de existência, é mais que um acontecimento nas comunidades interioranas; é, com efeito, um fenômeno de natureza sociológica.”

No Pará do XIX as bandas de música, no sentido de sua difusão social e do ensino musical, foram separadas das escolas formais de música, para Vieira (2001) esse tipo de postura marcou fortemente o século XIX, e ainda hoje persiste. Segundo Palheta (2013) a banda de música tem sido praticamente a única escola de ensino de música para um número considerável de músicos nos municípios do interior paraense. Nela se formam principalmente instrumentistas de sopro e percussão. Neste sentido “o papel da banda de música na escala dos acontecimentos artísticos do país é tão importante que somos forçados a dizer: não poderíamos ter boas orquestras se não tivéssemos boas bandas de música” (SALLES, 1985, p.10).

O ensino da música em ambiente de banda de música, além de contemplar um número significativo de pessoas que, não tendo acesso ao ensino formal da música, encontram nas bandas a única possibilidade de frequentar uma escola de música no interior (PALHETA, 2013). Assim a única possibilidade de conhecer, fazer e praticar a arte musical de forma conceitual (prática e teórica) é na banda. Neste contexto “a banda de música é, pois, o conservatório do povo e é, ao mesmo tempo nas comunidades mais simples, uma associação democrática, que consegue desenvolver o espírito associativo e nivelar as classes sociais” (SALLES 1985 p.10). Deste modo, a prática de ensino de música, desenvolvida pelas bandas acaba se tornando meio legítimo de acesso à arte musical a essa gente que vê na música a possibilidade de um futuro mais promissor.

Questões norteadoras

Em face da problemática expostas, emergiram as seguintes questões desta pesquisa:

- 1- Como ocorre o ensino da música na Banda de Música 31 de Agosto?
- 2-Como os métodos, técnicas, matérias utilizados na prática de ensino de música da Banda de Música 31 de Agosto imprimem identificações ao próprio grupo?

Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como ocorre a prática de ensino musical desenvolvida pela Banda de Música 31 de Agosto.

Os objetivos específicos foram: 1- identificar métodos, técnicas e matérias utilizados na prática de transmissão dos saberes musicais nessa banda; 2- descrever didaticamente o processo e as etapas de ensino-aprendizagem de música ali investigadas; 3- analisar quais métodos, técnicas, matérias marcam ou identificam esta experiência de ensino de música.

Metodologia

Esta investigação fundamentou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa social de abordagem qualitativa. Especificamente se caracteriza como estudo de caso, que é uma ferramenta capaz de fornecer ao pesquisador uma ampla visão do objeto de estudo, além de permitir uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Esta proposta de pesquisa pode ser entendida como uma abordagem do tipo etnometodológica. A escolha por esse tipo de abordagem deu-se por ela permitir o estudo do objeto como produto da cultura que possui seu próprio sistema de crenças, costumes, tradições, hábitos, nos quais participam os sujeitos praticantes. A etnometodologia também possibilita uma análise da relação dos sujeitos com o objeto. Para a etnometodologia é preciso que o pesquisador seja testemunha do que se dispõe a investigar, do contrário, seu acesso será apenas aos resíduos da ação dos atores.

Segundo Rivero (1995) a etnometodologia vem contribuindo, para a pesquisa educacional, pois há estudos e experiências já comprovadas por pesquisadores na área dos fundamentos da educação (Sociologia, Psicologia, Filosofia etc.), assim como na própria Ciência da Educação.

Realizou-se também pesquisa de campo. Para a coleta de dados foi escolhida a forma de entrevista semiestruturada, pois permite ao pesquisador alterar a ordem das questões, possibilitando uma relação mais íntima entre os sujeitos envolvidos no processo – o entrevistador e o entrevistado. Além disso foram realizadas visitas *in loco* na banda de música onde foram presenciadas: aulas e ensaios.

Teoricamente a pesquisa situa-se no campo da educação musical desenvolvido em contextos não institucionalizados de ensino. Nesta perspectiva, a banda é um lugar de circulação de saberes, e é no seu ambiente que as gerações de músicos mais velhas transmitem seus saberes culturais às gerações novas. “O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao ‘simbólico’; e neste universo simbólico é que se estabelecem as relações com o saber [...]” (CHARLOT, 2000 p.78).

Análise e discussões

Realizada a análise, verificou-se que a Banda de Música 31 de Agosto tem contribuído para a difusão do ensino de música no município de Vigia-PA, gerando efeitos que têm implicações para a própria banda de música e para os sujeitos envolvidos nela. Para compreender tais implicações fez-se necessário, primeiramente, analisar o contexto histórico e sociocultural no qual a instituição surgiu e está inserida, respectivamente.

A análise da entrevista realizada com o maestro da Banda 31 de Agosto da cidade de Vigia-PA, permitiu compreender que o tipo de educação musical que é estabelecida na banda de música cumpre dupla função: de um lado manter a banda de música suprida de novos músicos, o que se constitui como uma estratégia de perpetuação do grupo. De outro lado, traz novas possibilidades profissionais e sociais, na medida em que permite que os músicos da banda possam ter novas perspectivas de trabalho e renda.

Destaca-se, neste ambiente de ensino, a figura do maestro que é encarado como o protagonista, pelo seu esforço para criar estratégias metodológicas de ensino que objetivam formar músicos instrumentistas qualificados. Uma das consequências dessa prática de ensino são as expectativas dos alunos da banda, pois eles se apropriam desse conhecimento musical e acabam utilizando a banda de música como uma espécie de trampolim para alçarem-se em uma carreira profissional da música. Outra consequência é que ela tem garantido a continuação desse tipo de instituições - a banda de música -, algumas desde o século XIX, como o exemplo da Banda de Música 31 de Agosto do município de Vigia-PA.

Considerações Finais

Assim pode-se inferir que a banda de música enquanto instituição cultural-educativa tem oferecido uma formação que, apesar de sua falta de certificação, foi empiricamente formalizada no decorrer de gerações de músicos. Esta forma de ensinar música tem se mostrado promissora na região paraense em especial em cidades interioranas, também contribui para transformações sociais, como por exemplo, no município de Vigia-PA onde a atuação da banda de música força o poder público municipal a construir políticas públicas que valorizem a cultura musical e educativa das bandas de música. Neste sentido, a banda de música que é uma manifestação mantida principalmente por iniciativa popular (PALHETA, 2013), tem sido responsável, até certo ponto, pelo desenvolvimento da cultura musical no Pará.

Por fim, podemos dizer que a banda de música é um ambiente artístico e educacional, responsável por democratizar o acesso ao ensino da música, tornando-se uma fonte contínua de

formação de instrumentistas, principalmente em municípios do interior do Estado do Pará onde não existe instituições formais de ensino de música.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artemed, 2000.

RIVERO, Cléia da Luz. **A Etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Impulso, v.9, n.19, p.113-125, 1995.

SALLES, Vicente. **Música e músicos do Pará**. Do instituto histórico e geográfico brasileiro e da Academia brasileira de música. 2ª ed. corrigida e ampliada. Brasília. Micro edição do Autor, 2002.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**. Brasília: edição do autor, 1985.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de saberes: Identidade Cultural e Prática Ensino da Banda “31 de Agosto” em Vigia de Nazaré/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. Belém: CEJUP, 2001.

A TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PRÁTICA DOCENTE

Bruno Serafim de Souza¹, Anna Paula de Avelar Brito Lima², Edelweis Jose Tavares
Barbosa³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos apresentar as contribuições da Teoria da Transposição Didática (TTD) na compreensão dos processos degenerativos que sofre um *saber científico* até ser entendido como um *saber aprendido*, bem como tecer algumas reflexões sobre os desafios da prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem na contemporaneidade. A pesquisa revelou que a integralização da tríade professor, aluno e saber ocorrem por meio da trajetória dos saberes, quando executada pelas instituições produtora e transpositiva; apresentou como principais desafios da prática docente na contemporaneidade: (1) a desconexão entre o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares; (2) a prevalência da pedagogia tradicional em relação à pedagogia construtivista.

Palavras-chave: Transposição didática, desafios contemporâneos, prática docente, escola tradicional, escola construtivista.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios da prática docente têm sido alvo de muitas pesquisas científicas, que buscam simultaneamente elucidar as necessidades formativas dos professores, vitalizar seus anseios vivenciados, responsabilizar os atores instituições e, sobretudo, apresentar alternativas para os desafios contemporâneos do ensino e da aprendizagem dos conteúdos curriculares nos níveis de ensino básico e superior, sejam locais, nacionais ou internacionais.

Os sistemas educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios regem as instituições escolares. O desejo premente desses órgãos em cumprir as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) acaba controlando o trabalho do professor e negligenciando o currículo dos alunos.

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE;

² Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE;

³ Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.

Compreendemos a instituição escola como um espaço eminentemente social, cultural e político, embora seja também um espaço de produção e apropriação de conhecimentos específicos e gerais, que têm por objetivo atuar na formação integral dos discentes de modo a possibilitá-los um posicionamento ativo, crítico e social para sua vivência e sobrevivência na sociedade.

Para tanto, o alcance desses objetivos requer um conjunto de ações mútuas envolvendo alunos, professores, famílias, entre outros organismos, visando compreender e participar da trajetória dos saberes curricular e dos ambientes seletivos, tendo em vista as necessidades próprias de um sujeito para seu desenvolvimento integral.

Os objetos definidos como *saber a ensinar* como, por exemplo, no âmbito das Ciências, Ligações Químicas, Leis de Newton, Ecologia e Esferas, apresentam-se nos livros didáticos tal como foram produzidos nas academias por cientistas, professores ou especialistas? Que ambiente composto por agentes educacionais ou não é responsável por determinar o que, como, onde e quais objetos de saber (científicos, culturais e de referência) devem ser transformados em objetos de *saber ensinado*? Na contemporaneidade, quais desafios estão presentes na prática docente? Em que se baseiam as práticas docentes tradicionais? E as práticas docentes construtivistas?

Nesse contexto, este artigo tem como foco apresentar as contribuições da Teoria da Transposição Didática (TTD) na compreensão dos processos degenerativos que sofre um *saber científico* até ser entendido como um *saber aprendido*. Além disso, teceremos reflexões sobre os desafios da prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem na contemporaneidade.

É importante destacar que, embora o atual cenário educacional brasileiro tenha sido marcado pela inserção do ensino remoto tanto na Educação Básica como na Educação Superior, atribuída a catástrofe da pandemia da Covid-19, diversas fragilidades dos sistemas educacionais foram evidenciadas não só para os agentes do processo de ensino e da aprendizagem, mas principalmente, para a sociedade de modo geral.

Dentre os desafios expostos nos espaços escolares constam não só a falta de equipamentos eletrônicos e digitais, mas, sim, uma gama de políticas públicas que possibilitasse o acesso, o desenvolvimento e qualificação docente, bem como o bom desempenho dos discentes neste período.

No aspecto da aprendizagem digital, aprender não se refere ao conteúdo em si, mas no desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os dados postos, visando a sua utilização segura, crítica e responsável de todos os elementos que envolvem as tecnologias

digitais e que permitem, então, avaliar as notícias falsas (Fake News) partindo de situações-problemas.

Nas seções seguintes, apresentaremos as noções da TTD, isto é, os elementos da transposição didática interna e externa, o papel da didática na construção de saberes fundamental tanto para a formação docente quanto para sua prática, a docência como objeto de estudo da didática e algumas noções das escolas tradicionais e construtivistas.

2 TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A epistemologia dos saberes, focada na passagem do *saber científico*, produzido pelos cientistas nas academias, para o *saber ensinado* pelo professor em sala de aula, caracteriza o fenômeno da Transposição Didática. No intermédio desse percurso encontram-se três dimensões: a primeira interliga a trajetória do *saber científico* ao *saber a ensinar* (saber proposto pelos agentes da *noosfera*), a segunda o itinerário do *saber a ensinar* ao *saber ensinado* e, por fim, o *saber ensinado* ao *saber aprendido* (assimilado pelos alunos).

Brito Lima (2006) defende que, o estudo desse fenômeno possibilita analisar a trajetória que se cumpre desde a produção do *saber científico* até o momento em que este se transforma em objeto de ensino e, como tal, passa a integrar o triângulo fundamental que constitui a relação didática – professor-aluno-saber, transformando-se, por fim, em um *saber ensinado*.

Nessa perspectiva, toda aprendizagem de um saber escolar provém de um saber científico. Na passagem do saber científico para o saber a ensinar percebe-se um processo degenerativo do primeiro em relação ao segundo, em que a redefinição de conceitos e a reformulação de sua forma de apresentação são delineadas por agentes da *noosfera* como: cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros, entre outros.

A Transposição Didática pode ser apreendida como:

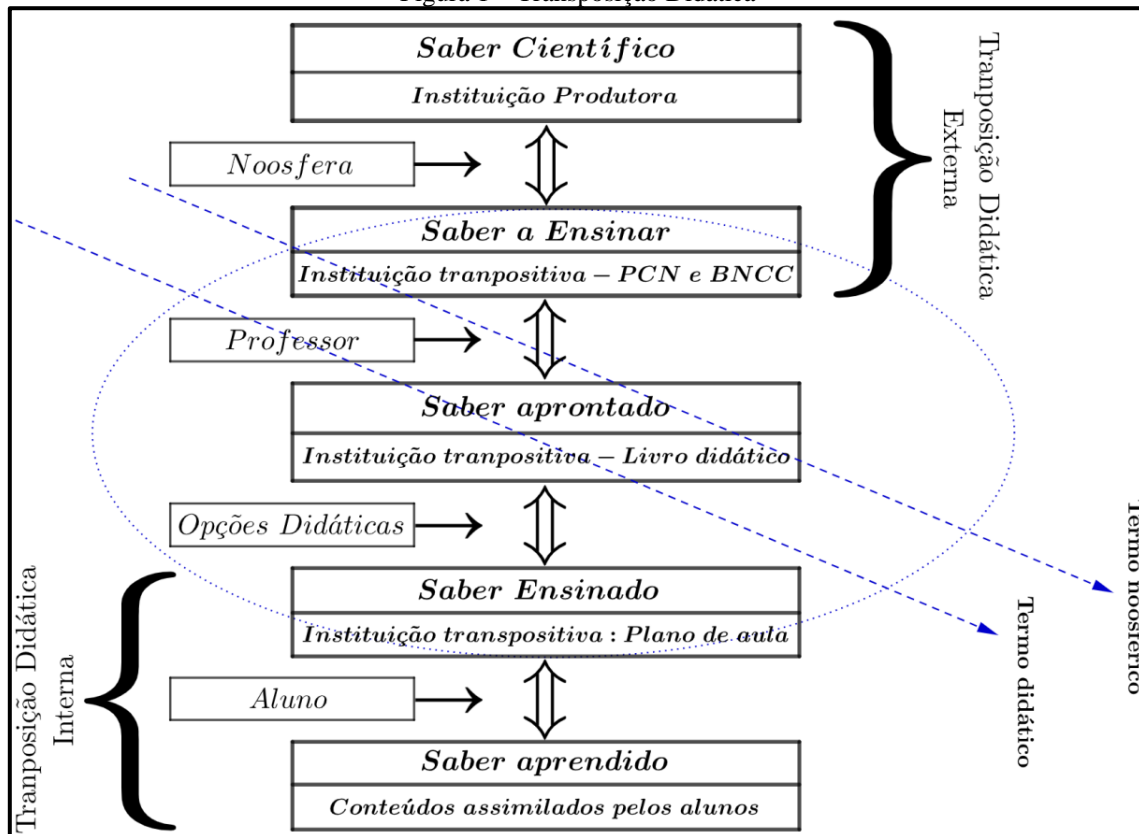
Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão transformá-lo apto a tomar lugar entre os objetivos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991. p. 39).

Brito Menezes (2016) apoiando-se em Chevallard (1991), propõe que a transposição didática é o processo de transformações, de deformações, pelo qual passam os saberes de referências, para que se tornem ensináveis. Isso porque os objetivos da comunidade científica e da escola são diferentes: a ciência interessa-se em produzir saberes que sejam importantes em

um determinado contexto histórico e social, e que contribuam para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

A transposição didática pode ser contemplada em dois momentos: transposição didática externa e transposição didática interna que são realizadas, respectivamente, nas instituições transpositiva (noosfera) e socializadora do saber (escola), conforme Figura 1.

Figura 1 – Transposição Didática



Fonte: Adaptada de Ravel (2003, p. 6).

A primeira concentra-se no ambiente denominado *noosfera*, a esfera que “pensa” o saber, no sentido de didatizá-lo. Nessa esfera estão presentes professores, especialistas, políticos, autores de livros, entre outros, visando determinar o quê? como? onde? e quais? conteúdos estarão disponíveis nos materiais didáticos das instituições de ensino, e por isso, tal ambiente é constituído por agentes do MEC, SEDUC, etc., e conseqüentemente, têm influência determinante no sistema educacional.

A segunda se desenvolve na sala de aula, na qual o professor busca dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem pela produção de situações didáticas e adidáticas constituindo o que Brousseau (1998) chamou de triângulo das situações didáticas.

Sabe-se que a assimilação dos conteúdos (saberes ensinados) pelos alunos está ligada com a consolidação das ações didáticas propostas dos professores e, sobretudo, relacionados à superação dos desafios contemporâneos da prática dos professores.

2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA PRÁTICA DOCENTE

A didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar (CRUZ, 2017).

Desse modo, Althaus (2004) ao considerar a docência como um objeto de estudo da Didática, propõe que esse campo é conduzido a refletir sobre as relações e desafios entre *o ensinar e o aprender*. Nesse sentido, Gasparin destaca que:

Comênio vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discência [...] As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que docere significa ensinar, fazer aprender, enquanto discere traduz o sentido de aprender. Seriam, pois, duas ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis [...] A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo (GASPARIN, 1994, p. 70-72).

Althaus (2004) destaca que para Gasparin (1994) o ensino e a aprendizagem são revelados, respectivamente, pelas ações do professor e dos alunos. Estas, por sua vez, apesar de distintas são indissociáveis durante todo o processo educativo, sendo que as atividades desenvolvidas tanto pelo docente como pelos discentes ocorrem na dualidade das ações, mas, nunca, na individualidade destas.

A autora afirma ainda que, os desafios inerentes à prática docente, no contexto de sala de aula, em particular no ensino superior, crescem pela desconexão entre as duas ações didáticas – ensinar e aprender, em que “nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem” (ALTHAUS, 2004, p. 102).

Nessa perspectiva, crescem os desafios necessários para a formação de docentes que olhem para o processo em sua totalidade, que possam tanto reconstruir progressivamente o ensino, compreender os processos de aprendizagem, bem como refletir sobre a função docente e as formas de uso das tecnologias digitais amplamente férteis no campo educacional.

A educação multidisciplinar tão almejada no desempenho escolar dos professores mostra-se cada vez mais distante da realidade educacional quando comparada ao avanço tecnológico. O estudo de um conteúdo específico sob o olhar multidisciplinar é compreendido por um conjunto de disciplinas diferentes, que contribuem tanto no aprendizado do conteúdo em si, como na compreensão geral sobre ele. Com isso, pesquisadores discutem profundamente sobre os paradigmas contemporâneos do ensino, especialmente, do ensino tradicional e do construtivista.

No Brasil, a escola tradicional surgiu no século XIX a partir da institucionalização dos sistemas nacionais de ensino. No entanto, ela ganhou maior abrangência no século XX ao mesmo tempo em que muita contestação foi levantada sobre tal modelo de ensino. Hoje, em pleno século XXI percebemos suas raízes nas escolas dos sistemas de ensino brasileiro.

A educação tradicional segundo Leão (1999, p. 188):

[...] influenciou a prática educacional formal, bem como serviu como referência para a formulação de outros modelos de ensino e, sobretudo é verdade que tal modalidade além persistir semelhantemente a sua gênese, continua com o sonho de tornar igualitária a ação dos homens no processo de ensino e aprendizagem.

Em contraposição a escola tradicional, nasce à escola construtivista. Leão (1999) garante de antemão que o construtivismo não é um método, não é uma técnica, e nem uma metodologia, mas, sim, uma postura em relação à apropriação do conhecimento.

O construtivismo segundo Becker (1993, p. 88) parte da:

[...] ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, como mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Desse modo, a escola construtivista diferentemente da escola tradicional compreende o aluno como principal sujeito e não o professor como centro do ensino e da aprendizagem. Jean Piaget inaugura a corrente construtivista por meio das concepções de aprendizagem utilizando-se do modelo interacionista e, portanto, é considerado como o pai dessa teórica, tendo Emília Ferreiro como colaboradora. Henri Wallon, Lev Vigostsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria também refletiram sobre a escola construtivista, propondo o ensino sob uma abordagem psicogenética numa perspectiva muita das vezes distinta do método piagetiano.

Piaget propõe que aprendizagem se dá a partir do momento em que o sujeito do conhecimento (aluno) representa os objetos de conhecimento em sua estrutura cognitiva. A adaptação constitui-se como um elemento fundamental nesse processo, uma vez que permite ao sujeito lidar com um meio munido de dificuldades e contradições, que promove desequilíbrios em sua estrutura.

Leão (1999) destaca que para Macedo (1994), a prática do professor quando fundamentada no construtivismo tem um aspecto reflexivo e consciente sobre suas opções didáticas, bem como apresenta uma visão crítica acerca das atividades e dos métodos utilizados em sala de aula. O docente tem uma postura de investigador, orientador, supervisor, entre outros aspectos, isto é, ele não apenas atua como transmissor, detentor e memorizador do conhecimento. Assim, o professor terá um maior domínio dos aspectos de aprendizagem de seus alunos a qual resulta da interação destes com o meio.

Nesse sentido, assumimos o meio como um espaço significativo na aprendizagem do aluno, quando criado e organizado pelo professor, que propõe intencionalmente situações didáticas capazes de modelar o processo de ensino e aprendizagem de conceitos. Assim, o aprendiz quando supera as situações problemáticas propostas por esse espaço, tanto coloca a prova sua aprendizagem como se torna um sujeito emancipado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma percepção inicial acerca da TTD é que sua proposição tem como foco refletir sobre as transformações sofridas pelo saber, desde a comunidade científica até a sala de aula. O trabalho do professor em realizar as transformações necessárias num dado saber a ensinar a fim de torná-lo um objeto de ensino para seus alunos é caracterizado como Transposição Didática Interna, em que o objeto de ensino é denominado saber ensinado, cujo objetivo é torná-lo um saber aprendido pelos alunos.

Os professores, em geral, fazem parte do processo de TD sem refletirem sobre suas posições institucionais, que num primeiro momento se encontram na instituição transpositiva (trajeto do saber a ensinar ao saber aprontado), e posteriormente na instituição de ensino (caminho do saber produzido ao saber transposto), sendo esta última realizada por meio da prática (opções didáticas) do professor. Os docentes utilizam-se, principalmente, do livro didático como principal recurso pedagógico, para deformar os conteúdos curriculares (saberes a ensinar), mas, não sabem que estão constituindo uma transposição didática interna.

Gestores e professores raramente percebem em sua prática a utilização da transposição didática externa, nem se quer sabem da sua existência, portanto, a própria *noosfera* realiza as escolhas de seus agentes.

Dentre os desafios da prática docente na contemporaneidade podemos destacar: (1) a desconexão entre o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares; (2) a prevalência da pedagogia tradicional em relação à pedagogia construtivista.

O primeiro desafio nos assegura que há uma desconexão entre o domínio do conteúdo pelo professor e suas técnicas utilizadas para o ensino, portanto, um bom professor nem sempre é aquele que sabe todo o conteúdo, mas, sim, aquele que sabe propor situações de ensino que façam sentido para os alunos, que lance mão dos conhecimentos prévios de que o aluno dispõe, e que possibilite ao discente elaborar hipóteses acerca do novo conhecimento.

O segundo desafio é caracterizado pela prevalência do ensino tradicional na maioria dos sistemas de ensino público e privado. Tal pedagogia vem influenciando a prática educacional formal desde o início do século XX e, também, serviu como referência para a formulação de outros modelos de ensino. Além disso, continua semelhantemente a sua gênese, com o sonho de tornar igualitária a ação dos homens no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a escola construtivista diferentemente da escola tradicional, compreende o aluno como principal sujeito do processo do ensino e da aprendizagem e não o professor como centro desse processo. Por isso, a visão e desenho metodológico de uma escola em relação à outra se alteram e, por consequência, provoca uma mudança praxeológica na postura dos professores.

No Brasil, os professores quando foram alunos tanto da Educação Básica como da Educação Superior aprenderam pelo método de ensino tradicional, logo, naturalmente devem ensinar pelo uso do mesmo percurso.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. Teoria e prática da educação. Maringá, Brasil, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan./abr. 2017.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRITO MENEZES, A. P. A. Universidade Federal de Pernambuco. **Contrato Didático e Transposição Didática**: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. 2016. 259f. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BROUSSEAU, Guy. **Théorie des Situations Didactiques**. Paris: La Pensée Sauvage, 1998.

CRUZ, Gisele Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, Brasil, n. 107. p. 187-206, jul. 1999.

JOGOS E GAMIFICAÇÕES EM UMA ESCOLA DE CAMPO USADAS EM AULAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Caio Murilo dos Santos¹, Priscila Yamamoto Urdiales²

RESUMO

Disciplinas de ciências da natureza e matemática por muitas vezes é vista como complexas pelos estudantes, e o uso de metodologias alternativas a abordagem tradicional proporciona um olhar diferenciado do estudante para essas disciplinas. O uso de jogos e gamificações corrobora para o engajamento do estudante, e desta forma pode atrair o estudante para aprender essas disciplinas. O presente trabalho consiste em um relato de experiência da Escola Estadual Projeto Lagoa São Paulo, uma escola de campo localizada no interior paulista. Consultou-se os estudantes via *Google Forms* desta unidade escolar para se verificar o que eles pensam sobre as aulas que envolvem jogos e gamificação e o grau de aceitação deles. Foi observado que os estudantes aceitam bem as aulas que utilizam jogos, e que a matemática se sobressai entre as aulas, que os estudantes desta escola apreciam muito essas aulas.

Palavras-chave: lúdico; escola de campo; motivação.

INTRODUÇÃO

As disciplinas que compõe o campo de Ciências da Natureza e Matemática por algumas vezes são vistas como desafiadoras, pois a complexidade de alguns conceitos faz com que estudantes expressem dificuldades para entender essas disciplinas. O uso de metodologias alternativas a abordagem tradicional corrobora para o engajamento dos estudantes nas aulas dessas disciplinas, atualmente as metodologias ativas evidenciam o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Oferecer aulas apoiadas em recursos didáticos como jogos e gamificações pode interessar os estudantes, uma vez que a atual geração é denominada como “nativos digitais” devido a facilidade de manuseio com recursos digitais como smartphones, computadores, redes sociais e etc (BARRETO et al., 2021).

Os jogos e as gamificações instigam os estudantes, pois esta abordagem motiva a ação, auxilia a resolver problemas e promove aprendizagens, além de fazer com que o professor busque contextualizar dentro dos jogos e gamificações oferecidos (SILVA LEITE, 2017). Jogos e gamificações podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem, tornando tais

processos mais atrativos e engajando os estudantes a serem mais participativos no momento das aulas.

O jogo é uma ação livre, que deve ser entendida como fictícia e livre, que proporciona aos jogadores uma determinada situação e um objetivo a ser alcançado, promovendo momentos de interação e socialização (FELÍCIO; SOARES, 2018). Já as gamificações utilizam as mecânicas de jogos em que possuem elementos como *ranking* e pontuações que motivam os jogadores a vencer, no ambiente de aprendizagem para motivar a ação, instigando a aprendizagem e a resolver problemas (KAPP, 2012). Evidencia-se que os elementos presentes nos jogos engajam os estudantes a serem mais participativos e a inserção em sala de aula pode contribuir para o aprendizado dos estudantes. E além disso, cabe salientar que as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática por muitas vezes são vistas como desafiadoras pelos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo verificar a contribuição dos jogos e gamificações nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática, observando o posicionamento de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio quanto as aulas que utilizaram essa metodologia de uma escola de campo do interior paulista.

A ESCOLA E AS AULAS GAMIFICADAS

O presente trabalho se trata de um relato de experiência da Escola Estadual Projeto Lagoa São Paulo, localizada no município de Caiuá, no interior do Estado de São Paulo. Esta unidade escolar apresenta um diferencial, visto que ela não fica alocada na região urbana da cidade, é uma escola de campo do assentamento rural. A escola possui um público pequeno, com 169 alunos matriculados no total, sendo 116 do Ensino Fundamental (Anos Finais) e 53 do Ensino Médio. Cabe mencionar que a escola faz parte do Programa de Ensino Integral, e desta forma, as duas modalidades funcionam das 7h da manhã às 16h da tarde.

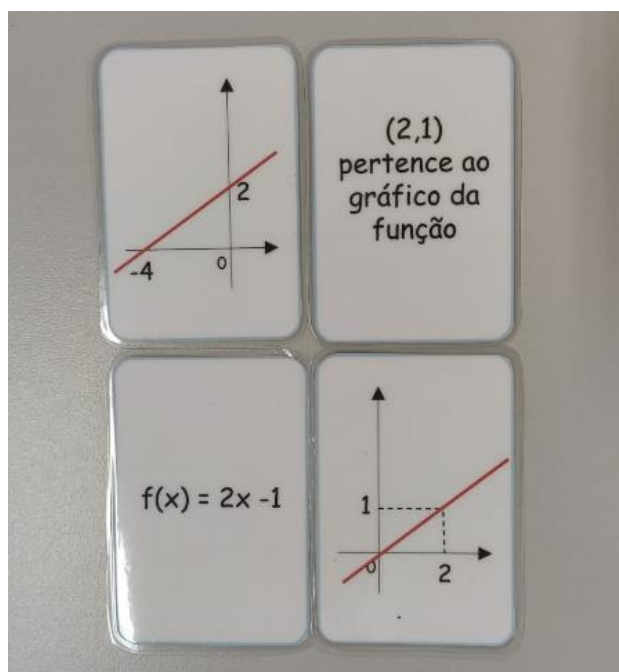
As aulas que envolvem jogos e gamificações são aplicadas frequentemente nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática, porém as outras disciplinas também têm adotado a prática. Percebeu-se nessas aulas que o engajamento dos estudantes aumentou, eles ficaram mais envolvidos com as disciplinas.

Um jogo criado por uma das docentes da unidade escolar trata-se de um baralho adaptado para a disciplina de matemática para estudar as funções polinômio e equações do segundo grau. O jogo se assemelha com o conhecido jogo de baralho “pife” e as regras são

similares. No início, os estudantes tiveram um pouco de dificuldade de compreender, mas depois de algumas rodadas o grau de aceitação dos estudantes aumentou e o engajamento também foi satisfatório.

Normalmente, é reservado para a aplicação dos jogos e de aulas gamificadas na disciplina de Práticas Experimentais, oferecida semanalmente no programa de ensino integral do Estado de São Paulo. A utilização dos jogos e gamificações estimula os estudantes a aplicar o conhecimento obtido nas disciplinas da base comum, essencialmente de Ciências da Natureza e Matemática, devido alguns conteúdos não serem possíveis de abordar pela experimentação, então, apropria-se dessa metodologia para tornar interativa as aulas.

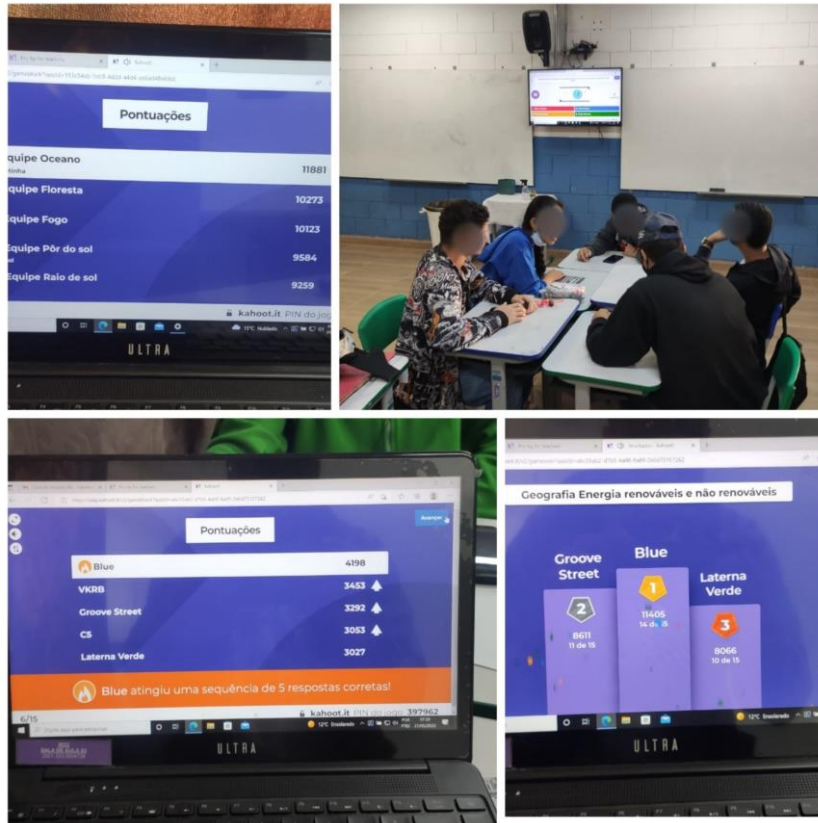
Figura 1 – Algumas cartas do baralho pife adaptado para funções matemática.



Fonte: Os autores

Outra abordagem satisfatória em nossa unidade escolar é a utilização da ferramenta *Kahoot*, uma plataforma gamificada que permite um *quiz* interativo, onde os elementos da gamificação (avatars, pontuação, *ranking* e etc) são presentes. Costuma-se aplicar alguns conceitos matemáticos e de ciências da natureza, normalmente no modo equipe para que haja competições, que torna o momento muito interativo e competitivo entre os estudantes. Observa-se que nestas aulas os estudantes ficam muito engajados, buscam vencer o jogo. Na figura 2, pode-se observar uma das aulas envolvendo o *kahoot*.

Figura 2 – Aula envolvendo a gamificação no Kahoot.



Fonte: Os autores

Na aula em questão foi aplicado um *quiz* sobre “Efeito Estufa e Aquecimento Global”, no âmbito da disciplina de biologia para a 1ª Série do Ensino Médio. Observou-se que inserir essa metodologia foi motivadora para os estudantes, despertou mais interesse com o conteúdo abordado e o lado competitivo tornou o momento mais recreativo.

METODOLOGIA

A abordagem deste estudo é de natureza qualitativa, evidenciando a perspectiva dos estudantes sobre as aulas de ciências da natureza e matemática que envolvem jogos e gamificações, aplicou-se um questionário via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas. Participaram do estudo 50 estudantes da escola, sendo eles do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, que podem ser vistos na tabela 1. O questionário continha 10 questões, sendo uma questão fechada e as demais abertas. Os dados constituídos foram organizados em categorias e verificados a frequência, segundo a técnica de análise de conteúdo

de Bardin (2010), para evidenciar as perspectivas dos alunos referente as aulas que utilizam dessa metodologia.

Tabela 1 – Relação de estudantes que responderam ao questionário por ano/série da escola.

Ano/Série	Quantidade
6º ano do Ensino Fundamental	7
7º ano do Ensino Fundamental	5
8º ano do Ensino Fundamental	13
9º ano do Ensino Fundamental	11
1ª série do Ensino Médio	7
2ª série do Ensino Médio	-
3ª série do Ensino Médio	7
TOTAL	50

Fonte: Os autores.

Para melhor organização do texto, os estudantes não foram identificados, e suas respostas estão codificadas, por exemplo, como Aluno 1 (A1).

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO AS AULAS ENVOLVENDO JOGOS E GAMIFICAÇÕES

Após colhidos os dados dos questionários, foi possível observar que as aulas gamificadas estão presentes na unidade escolar e que a adesão dos estudantes foi satisfatória, além do engajamento quando são aplicados os jogos, surgem discussões muito interessantes entre os estudantes que faz com que coloquem os conhecimentos em prática. Quando questionados se haviam participado de uma aula que envolvesse jogos ou gamificações, 48 estudantes afirmaram que já participaram de alguma aula com essa metodologia, enquanto apenas 2 alunos afirmaram não ter participado de alguma aula que utilizasse algum jogo ou a gamificação.

Em seguida, questionou-se os estudantes se “Você acredita que o uso dessa metodologia é benéfico para o seu aprendizado? Justifique”. Foi observado que 45 estudantes mostraram ser favoráveis ao uso dessa metodologia. As justificativas dos estudantes foram observadas nas respostas dos alunos no Quadro 1:

Quadro 1: Opinião dos estudantes sobre o uso de jogos nas aulas.

SUJEITO	RESPOSTA
A34	“Aprender com os jogos pode ser mais divertido sendo assim é mais interessante e dá vontade de aprender.
A10	“[...] é uma forma diferente de interagir e até mesmo de entender a matéria.”
A18	“[...] quando o aluno se interessa, ele automaticamente irá aprender com mais clareza.”

Fonte: Os autores.

Nota-se que os estudantes desta unidade escolar tem ampla aceitação com aulas em que os docentes se apoiam em jogos e gamificações. O uso de jogos didáticos e gamificações surge como uma possibilidade de atrair o estudante, pois a interação e o lado recreativo instigam o estudante a participar da aula e a mobilizar o conhecimento de forma mais dinâmica (ALVES; CARNEIRO; CARNEIRO, 2022).

Quando questionados sobre “o que acredita que aprenderam com as aulas com jogos e gamificações?”, as respostas podem ser vislumbradas no Quadro 2.

Quadro 2 – O que os alunos aprenderam com os jogos.

SUJEITO	RESPOSTA
A24	“A fazer várias continhas que achava difícil.”
A2	“Cálculo rápido com jogos de matemática.”
A1	“Várias funções de matemática [...]”
A10	“Aprendi bastante sobre biomas.”
A6	“Acredito que aprendi a usar estratégias.”
A21	“Aprendi estratégias, comecei a entender a matérias e aprendi a trabalhar em equipe.”

Fonte: Os autores.

Observou-se que os estudantes alegaram ter aprendido sobre alguns conceitos matemáticos e de ciências da natureza, porém, observa-se ainda que os estudantes mencionaram aprendizados além do que é previsto na BNCC, como o uso de estratégias e o trabalho em equipe. Jogos no âmbito educacional promovem reforço de conteúdo, a criatividade, instigam o espírito competitivo e de cooperação, e promovem momentos de interação, exigem do

estudante a articulação dos objetos de conhecimento com o desenvolvimento de relações sociais e afetivas (DE LARA et al., 2017).

Os estudantes também foram convidados a responder “Qual aula utilizando gamificações te chamou mais atenção?”. Foi observado que as aulas envolvendo jogos e gamificações durante a aula de matemática foram as mais citadas pelos alunos, ficando evidente que a metodologia é atrativa para o público desta escola. Outras aulas também foram citadas pelos estudantes, que são vislumbradas na tabela 2.

Tabela 2 – Frequência citada por estudantes das disciplinas que utilizam jogos e gamificações.

Aula/Disciplina	Quantidade
Matemática	16
Física	3
Biologia	3
Tecnologia e Inovação	3
Geografia	2
História	1
Ciências	1
Língua Portuguesa	1
<i>Kahoot</i>	5
Gostei de todas	8
Não sei	3
Nenhuma	1

Fontes: Os autores.

Evidencia-se que o estudante respondeu que não gostou de nenhuma aula é o estudante que na questão 1 alegou não ter participado de nenhuma aula gamificada, sendo assim, impossibilitando o seu julgamento sobre as aulas que foram oferecidas na escola. Cabe mencionar que a ferramenta *Kahoot* foi citada por alguns estudantes, algumas dessas disciplinas utilizaram a ferramenta para gamificar as aulas, porém para os estudantes ficou marcante o nome da ferramenta e não a aula e o contexto em que foi utilizada. O *kahoot* é um aplicativo que proporciona a gamificação, estimula os estudantes no desenvolvimento de habilidades

cognitivas e também para uma aprendizagem mais lúdica (COSTA; OLIVEIRA; SANTOS, 2019).

Solicitou-se aos estudantes para que apontassem aspectos negativos dessas aulas, e 42 estudantes alegaram não possuir pontos negativos. O restante dos estudantes mencionou as “brigas” e “muita conversa” que ocorre durante a interação do jogo. De acordo com De Lara (2017) a socialização é um fator intrínseco ao ser humano, ou seja, o ser humano precisa saber relacionar-se com aqueles que estão a sua volta, desta forma, o uso dessa metodologia também remete a conscientização da boa convivência.

Posteriormente, os estudantes responderam a seguinte questão “Você se sente mais motivado a aprender quando é utilizada a gamificação durante as aulas de Ciências da Natureza e/ou Matemática?”. Foi observado que 40 estudantes responderam que sim, e alguns ainda fizeram algumas justificativas de suas respostas:

Quadro 3 – Motivação dos estudantes para aprender Matemática e Ciências da Natureza.

SUJEITO	RESPOSTA
A34	“Sim, pois nós saímos um pouco da rotina de fazer atividades e mais atividades, e vamos aprender de forma ativa e socializando com os colegas.”
A30	“Sim, pois tenho muita dificuldade na área de exatas. As metodologias ativas chamam muito minha atenção.”

Fonte: Os autores.

Os jogos contribuem para motivar os estudantes a participar de aulas em disciplinas em que possuem dificuldades. Os jogos motivam os estudantes devido ao fator de recompensa a medida em que os desafios são superados, ou seja, atingir um objetivo dentro do jogo, torna estimulante a participação da atividade, e dentro das aulas, contribui para o fator de aprendizagem (TOLOMEI, 2017).

Em seguida, os estudantes foram convidados a dar alguma sugestão para pontos de melhorias para as aulas gamificadas, e novamente, os estudantes se expressaram e elencaram pontos relevantes, que podem ser observados no quadro 4:

Quadro 4: Pontos de melhorias observados pelos estudantes sobre as aulas gamificadas.

SUJEITO	RESPOSTA
---------	----------

A6	“Trazer com mais frequência e mais organizado, com campeonatos por exemplo.”
A28	“Ter mais vezes, as aulas que já temos são muito boas, porém é com pouca frequência.”
A47	“Mais questionários como esse para entender e identificar a opinião dos alunos sobre.”

Fonte: Os autores.

Observa-se que os estudantes almejam mais frequência da aplicação de jogos e gamificações nas aulas. Também se nota que os estudantes gostariam de ser mais ouvidos depois da aplicação dessas aulas, visto que a construção do saber é colaborativa e a concepção dos estudantes é fundamental. A atual geração de estudantes emergiu com o mundo dos jogos e jogos *online*, a utilização desses recursos em sala de aula alavanca o engajamento dos estudantes, faz com que deixem de ser agentes passivos e tomam o posto de protagonistas (ANGELUCCI et al. 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos e aulas gamificadas corroboram para o maior engajamento dos estudantes durante as aulas, e nesta escola em questão, têm sido um grande atrativo para disciplinas como Matemática e de Ciências da Natureza, visto que normalmente são as disciplinas temidas pela maior parte dos estudantes.

Verificou-se que esse grupo de estudantes apreciam muito as aulas de Matemática em que são utilizados jogos e gamificações, o lado recreativo e interativo que é proporcionado atrai o estudante a querer aprender conteúdos que muitas vezes são de difícil adesão dos estudantes, devido as barreiras eles colocam por conta da dificuldade.

Também observou-se que os estudantes gostariam que os jogos fossem aplicados com mais frequência e que também gostariam de ser mais ouvidos quando essas metodologias alternativas fossem aplicadas. Desta forma, conclui-se que a utilização dos jogos e gamificações contribuem para essas disciplinas, desde que realizadas com um contexto adequado e de um planejamento realizado pelo docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. M.; CARNEIRO, R. S.; CARNEIRO, R. S. Gamificação no ensino de

matemática: uma proposta para o uso de jogos digitais nas aulas como motivadores da aprendizagem. *Revista Docência e Cibercultura*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 146-164, ago. 2022. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/65527/43436>>. Acesso em: 03 out. 2022.

doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2022.65527>.

ANGELUCI, A. C. B. et al. Desenvolvimento de jogo para o estímulo à aprendizagem de razões e proporções. **Educaonline**, v. 16, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003087881.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

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

BARRETO, M. A.; CUNHA, F. I. J.; SOARES, C. B.; DINARDI, A. J.; MACHADO, M. M. Gamificação no ensino de ciências da natureza: articulando a metodologia ativa em sequências didáticas no ensino fundamental através do PIBID. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, Viçosa/MG, BR, v. 7, n. 4, p. 13246–01, 2021. DOI: 10.18540/jcecvl7iss4pp13246-01-06e. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/jcec/article/view/13246>. Acesso em: 29 set. 2022.

COSTA, T. C. M.; OLIVEIRA, I. P. S.; SANTOS, L. M. O uso do aplicativo kahoot: uma ferramenta pedagógica para as aulas de química por intermediação tecnológica. Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias (CINTERGEO). **Anais**. P. 200-204. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cintergeo/article/view/6839> Acesso em: 05 out. 2022.

DE LARA, P. et al. Desenvolvimento e aplicação de um jogo sobre interações ecológicas no ensino de biologia. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 8, p. 261-275, 2017. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/709>. Acesso em: 03 out. 2022.

FELÍCIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. Da intencionalidade à responsabilidade lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 40, n. 3, p. 160-168, 2018.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

SILVA LEITE, B. Gamificando as aulas de química: uma análise prospectiva das propostas de licenciandos em química. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/1679-1916.79259. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79259>. Acesso em: 30 set. 2022.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIDADE NA FAMÍLIA

Camila Cerqueira dos Santos Silva¹,

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre os conceitos de família e autoridade, para a compreensão de como estes fatores são importantes para a compreensão da família como lócus deste conceito. Para realizar tal empreitada utilizaremos como aporte teórico para as discussões acerca do conceito de família alguns clássicos, entre eles Aries (1961), Engels (1981), Freud, Adorno e Horkheimer. Nas discussões sobre conceito de autoridade debateremos com Freud, Adorno, Horkheimer e Roure (2009). Para estabelecer a relação entre família e autoridade utilizaremos Freud, Adorno, Horkheimer e Roure (2009). Para tanto, sistematizaremos nosso artigo em três momentos: no primeiro momento buscaremos resgatar o conceito de família, contextualizando-o historicamente; no segundo momento refletiremos sobre o conceito de autoridade sob diferentes perspectivas; por último refletiremos sobre a relação entre família e autoridade.

Palavras-chave: Autoridade, família, educação.

INTRODUÇÃO

Nas linhas que se seguem apresentamos nossos esforços no sentido de compreender a relação entre constituição da autoridade e família, bem como a relação deste processo em diferentes ordens – esferas político-econômica e cultural. Trata-se de uma análise bibliográfica, que nos oferece subsídio teórico para a compreensão dos conceitos de família e autoridade, a constituição dessa, mediadas pelas esferas cultural, social e econômica.

Nossa empreitada se constitui de três momentos, no primeiro discutiremos o conceito de família em autores de diferentes correntes epistemológicas, isso pois o conceito de família exige uma compreensão ampla, por isso buscamos diferentes autores para nos ajudar a compreender o que é família e como ela se constitui. No segundo momento pretendemos discutir o conceito de autoridade, para isso utilizaremos Freud, Adorno e Horkheimer. No terceiro momento nos destinamos a analisar os conceitos de família e autoridade de forma

¹ Graduanda no curso Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Mestre e Doutoranda em Educação pela da Universidade Federal de Goiás. Professora do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação, da Universidade Federal de Goiás

interligada, para esta discussão utilizaremos os teóricos da escola de *Escola de Frankfurt*, Adorno e Horkheimer.

A FAMÍLIA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

A família para alguns autores se constitui como *locus* privilegiado de reflexão acerca das relações sócio-históricas. Assim para Ariès (1961), Engels (1981) e Badinter (1985) o surgimento do sentimento de família e maternidade foi sendo construído historicamente em decorrência das mudanças ocorridas no âmbito econômico, que proporcionaram mudanças nas esferas política e cultural. A noção do privado chega à família na qual está se recolhe no intuito de se proteger e assegurar que seu patrimônio para que seja repassado de geração em geração. Com os avanços na área da saúde (movimento higienista) diminuíram-se os índices de mortalidade infantil e a responsabilidade do êxito da família e do Estado recai sobre a figura da mãe como comenta Badinter: “Se as mães amamentarem, os pais farão naturalmente o seu dever. A família será unida e a sociedade virtuosa.” (BADINTER, 1985, p. 199)

Ariès (1981) ressalta que o “sentimento de família” “evolui” juntamente com o a sociedade, com a higiene e com as mudanças nos sociais que acompanharam o sentimento de classe. A família que era compreendida como público passa a ser privado, se retira todos os integrantes da família ao convívio com todos ao mesmo tempo e vivência em família passa a se reservar apenas alguns momentos para o convívio com os demais, constituindo assim a identidade e a intimidade. Engels (1981) vem contemplando a mesma ideia, acrescentando o fato de que a “mulher tornou-se a primeira criada, excluída de qualquer participação social” (ENGELS, 1981, p.86), confinada assim a casa e aos filhos dos quais deveria cuidar e educar, recaindo se assim toda a responsabilidade do sucesso da casa e dos filhos. Isto proporcionou a divisão do trabalho, na qual o homem permaneceria livre, pois era ele que saía todas as manhãs para o trabalho e a mulher fica reclusa a casa. Com isso o Engels comenta que o casamento monogâmico adveio da propriedade privada, pois só assim o pai teria certeza da sua paternidade, para realizar o repasse da herança familiar, monetária e cultural.

Outra definição de família, seria a de como sendo uma “associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assumem um compromisso de cuidado mútuo” (SZYMANSKI, 2002, p.9) A assunção desta responsabilidade de um pelo outro, se dá de forma voluntária, uma mãe não cobra ao bebê recém-nascido, pelo leite que lhe é oferecido, com o

passar dos anos a estrutura familiar cria e estabelece condições diretas e indiretas para a cobrança do sustento o que é permeado pelos vínculos afetivos já estabelecidos.

Court (2005) compreende a família com sendo a “primeira estrutura que sustenta e suporta este vínculo de solidariedade intergeracional em relação ao cuidado da vida” (COURT, 2005, p.23). Desta forma se estabelece os vínculos entres os indivíduos que constituem estas relações, criando assim os hábitos e costumes que são passados dos mais experientes para os mais recentes agregados, da família.

Estas definições de família se desvinculam da concepção orgânica na qual os membros se associam unicamente pela sobrevivência ou perpetuação da espécie. Indo de encontro com a afetividade (WALLON, 1975) que possui papel fundamental no desenvolvimento humano e depende do outro.

Para Freud o que levou o homem a se unir a uma fêmea, pelo fato dos seus filhos virem a se tornar seus auxiliares no desenvolvimento de múltiplas ações e pelo “que a necessidade de satisfação genital não apareceu mais como um hóspede que surge repentinamente e do qual, após a partida, não mais se ouve falar por longo tempo, mas que, pelo contrário, se alojou como um inquilino permanente” (FREUD, s.d, p.63). Esta necessidade pode ser compreendida como a “sublimação do instinto”, na qual o homem que até então se associava furtivamente com qualquer fêmea passa a eleger uma para se associar. No momento em que esta associação ocorre por parte do macho a fêmea se vê protegida, para poder cuidar de sua prole que não possui meios para se proteger. Nestes contextos os homens percebem que são mais fortes em conjunto do que como membros separados.

Segundo Freud (S.D) o “amor genital” é responsável pela constituição de novas famílias. Homens-mulheres, mulheres-mulheres e homens-homens se unem primeiramente apesar de inconsciente para a plenitude do “amor genital” sem este as pessoas não se associarem, assim não existira a família “célula germinal da civilização” Paralelamente a ocorrência do amor inibido, que é destinado aos frutos desta associação, esta relação é a que provoca o selo pela prole, tal relação é tamanha que á necessidade dos ritos de passagem. O amor inibido também é responsável, na figuração do Complexo de Édipo, pela construção das instâncias psíquica e da objetividade e subjetividade, que apesar de não estarem fixadas no indivíduo, transitam por ele.

Porém deixar o homem a serviço do “amor genital” é de fato perigoso para a própria estrutura psíquica do indivíduo e por este fato ocorre à sublimação que o permite ao ser ter a necessidade, porém saber lidar com a frustração que está quase necessidade pode o ocasionar.

A família para Freud também é o espaço destinado para a construção da personalidade, por esta ação se torna socialmente relevante, pois a identidade é um importante elemento constituinte do indivíduo, por isso é considerada com um lócus privilegiado sem o qual o indivíduo teria dificuldades de se constituir (ADORNO, HORKHEIMER, 1973).

Para Adorno e Horkheimer (1973) a família é uma estrutura que dependente tanto dos fatores sociais quanto dos acontecimentos históricos, isso nos permite compreendê-la não apenas como passiva ou ativa, mas as duas perspectivas ao mesmo tempo e isoladamente. Tal compreensão nos permite analisá-la em seu tempo histórico e social. Não a determinando com boa ou má, nem com os princípios orientais de Yin-yang, ela o é e assim e assim deve ser analisada, levando em conta os fatores *objetivantes* e *subjetivantes* da sua constituição e suas contradições que são iminentes.

A família é marcada pela divisão social dos papéis sexuais Reis (1992) na qual o nosso modelo de família (pai, mãe e filhos) se assemelha muito com a de nossos ancestrais, a sociedade mudou os valores mudaram, porém, a carga valorativa dos papéis que regem o modelo familiar são de tal forma arraigada socialmente que o ainda hoje é possível perceber que o homem vive para o trabalho, fora do lar e que por isso, a aposentaria significa morte, pois é a sua retirada do mundo dos trabalhadores. A mulher continua como responsável pela educação dos filhos mesmo que esta venha trabalhar fora, ela não é dispensada de suas obrigações domésticas, assumindo mais responsabilidades sozinha, pois o homem não pode ser convidado a partilhar nas responsabilidades do lar, como se este aceitando a divisão de tarefas, estaria de alguma forma perdendo sua masculinidade, porém para a mulher a tarefa de assumir tais funções sozinha, vai muito além do homem, não quer dividir. Será que a mulher conseguiria conviver com um homem que realiza tudo o que ela faz

Os homens são caracterizados pela autorrealização autonomia. Tem sempre como objetivo a ascensão social. Desejam sempre mais para os filhos do que já alcançarão para si mesmo. Já as mulheres têm como objetivo de vida o outro. Suas principais características estão no aspecto emocional (chantagem, emocional sedução). Mesmo quando estas ajudam financeiramente em casa (REIS, 1992).

PENSANDO E DELIMITANDO O CONCEITO DE AUTORIDADE.

Para elucidar o conceito autoridade utilizaremos Roure (2009). Para a autora o conceito foi utilizado como legitimação da natureza, deste modo não cabe ao indivíduo o critério da

escolha. Desta maneira a autoridade foi utilizada tanto para subordinação dos mais fortes pelos indefesos, se estabelecendo assim sobre os negros, mulheres, pobres e localidade de nascimento (ROURE, 2009, p. 18).

Segundo Roure (2009) a autoridade quando utilizada a-historicamente e abstratamente serve para mediar e assim organizar as relações sociais relacionadas dos grupos que nos quais indivíduos estão imersos (ROURE, 2009, p.112). Sendo assim a autoridade exerce a função reguladora dos comportamentos sociais, estabelecendo deste modo regras, padrões de conduta e outros elementos necessários para que o convívio social seja permitido, segundo um hall preestabelecido, neste o sujeito segue padrões já estabelecidos, em prol de uma conduta social harmoniosa. Para a autora o conceito se delineia de diferentes formas em momentos históricos distintos sendo utilizado tanto para a coerção quanto para aceitação legítima da autoridade (ROURE, 2009, p. 17). Desde modo podemos analisá-lo com um conceito histórico perpassa o seu tempo, porém da mesma maneira é delimitado por ele.

Uma das maneiras de legitimação da autoridade se dá por meio da compreensão desta como determinada pela natureza, outro modo se estabelecer a autoridade é por meio da compreensão que está é sobrenatural outorgada (ROURE, 2009, p.18 e 19) deste modo não está na ordem do indivíduo escolher ou não se submeter à autoridade, visto que esta é estabelecida por um fator externo ao homem, restando ao sujeito se apenas a resignação. Por um longo período da história se utilizou destes recursos para dominar as maiorias, a igreja o rei, utilizaram destes recursos para governar.

Porém com o decorrer do tempo os homens começaram a questionar a necessidade de real dependência entre homem e religião e religião e homem, a partir destes questionamentos passou-se a compreender que “a autoridade se torna categoria conceitual e política a ser definida pelos próprios homens” (ROURE, 2009, p.20). Com isso houve uma mudança significativa nas relações estabelecida, pela compreensão do conceito, pois até então não se passava pelo campo do imaginário de um homem que ele poderia ter ou ser autoridade. Saindo da regência estabelecida pelo campo do natural e sobrenatural para ser regida de acordo com as mudanças no campo social.

Para Arendt apud Roure (2009) o conceito de autoridade se dilui na modernidade, na qual esta passar a ser existente, porém de difícil percepção, pois ocorreu um rompimento com o até então existente (natural e sobrenatural). Com a nova sistemática a retirada dos momentos em que todos se reúnem para as celebrações, deste modo o homem perde suas referências. Para a autora a origem deste fenômeno é de ordem política e realiza mudanças em constructos até

então inquestionáveis. Deste modo a autoridade é até então tinha “lugar” passa a encarregar-se de coisas distintas. (ROURE, 2009, p. 20 e 21).

No momento no qual se desvinculou a concepção de autoridade relacionada a um dom natural e sobrenatural, não ocorreu apenas uma mudança este processo desencadeou uma ruptura, retirando todas as possíveis características que pudesse ter, porém não se colocou ações, figuras, não se estabeleceu papéis para que pudesse desenvolver o papel com isso: “Desvinculado das noções de respeito às tradições, à história e à cultura coletivas e desprovido da referência do passado, o sentido de autoridade escapa à experiência política e social da modernidade.” (ROURE, 2009, p. 23).

FAMÍLIA E AUTORIDADE

Adorno e Horkheimer em “Temas básicos da sociologia” realização uma revisão no conceito de família, para isso é feita uma análise histórica que primeiramente tenta compreender como o conceito foi sendo utilizado, para só assim realizar uma releitura do conceito. Primeiramente na história, as relações familiares eram vistas como naturais, os indivíduos se associam sem motivos explícitos, depois ocorre o processo de diferenciação das relações até chegarmos às relações monogâmicas, que se constituem no âmbito do privado, porém “a família não só depende da realidade social, em suas sucessivas concretizações histórica, mas também está socialmente mediatizada, mesmo em sua estrutura mais íntima” (ADORNO, HORKHEIMER, 1973, p.133). Isso quer nos dizer que as famílias não está a mercê só das relações no campo macro, os fatos nas micro-esferas são fatores que determinam as relações em torno da família e no meio familiar. As influências internas e externas são elementos com os quais a família vive em constante conflito, pois ao mesmo tempo em que os indivíduos encontram espaço para se abrigar das contradições externas estes são protagonistas da geração de conflitos internos na família. (Adorno, Horkheimer, 1973, p. 133)

Há concepção da família já foi considerada com um fator de ordem natural, como também já foi compreendida como constituída pela ordem social, diversas formas já lhe foram dadas ao longo da história para compreendê-la, até chegar ao ponto de considerá-la com um elemento que vive em crise, Adorno e Horkheimer, realizam a empreitada para a compreensão da crise a família, este elemento se constitui pelo fato de elementos da ordem mítica terem permanecidos na ordem familiar que se insere na indústria o exemplo dado é o princípio do “sangue”, que se constitui como elemento irracional, dentro da ordem familiar que é orientada

pela razão pela certeza da precisão, que vem com a ideia da cientificidade. Tais elementos irracionais na família são precisos para que homem venha a se submeter em relações irracionais na ordem do campo de trabalho (ADORNO, HORKHEIMER, 1973, p.137).

Com as transformações sociais a família se torna mediadora da sociedade, na qual a relação entre filho e pai, forma o indivíduo para a sociedade. “A família racionalizava o elemento irracional da força, cujo poder não podia dispensar a razão” (ADORNO, HORKHEIMER, 1973, p.139) Assim o espaço chamado de família se torna essencial para as relações que são irracionais, sendo criticada por todas as instâncias, mas mantida, pois, as relações que se estabelecem necessitam dela para se manter.

Horkheimer (1990) apresenta as características familiares com o pressuposto teórico que existem laços de autoridade permeados na família de tamanha conjuntura que os elementos se mantêm em seus papéis mesmo não possuem alicerce material para desempenhar tais funções, sendo tais funções possíveis pelos atores psíquicos que regem a vida social e econômica. “A estrutura de autoridade de uma dada família pode, no entanto, ser forte o bastante para que o pai mantenha seu papel, mesmo que tenha desaparecido a base material para isso” (HORKHEIMER, 1990, p.234)

Sendo assim, mesmo que uma figura familiar não possua mais condições de realizar um papel no âmbito familiar esta continua a desenvolvê-lo pelas condições nas quais já se pré-estabeleceu sua atribuições, não se pode vir a crer que apenas este fator subsidia os papéis familiares os fatores *objetivantes* e *subjetivantes* do corpo social e psíquico fornecem legitimidade para que se possa continuar a legitimar as funções estabelecidas.

CONCLUSÃO

Analisar as categorias família e autoridade constitui-se como uma tarefa árdua daquele que se arisca por este caminho, ambos os conceitos são sufocados, por concepções vulgares do nosso dia-a-dia, caminhar com ambos sem escorregar no senso comum intrínseco neles, é uma empreitada que requer cuidado.

Com base nas análises percebemos que a família pode ser compreendida com um locus privilegiado e ao mesmo tempo como um espaço destinado para a criação das relações de subordinação que permeiam a sociedade. A família também pode ser analisada como elemento em estado de crise, ou podemos compreender que a crise pode ser transformação pela qual todas as estruturas passam.

Vimos também como a família é utilizada como lugar de autoridade, e como esta ficou deslocada, após a ruptura com o sagrado. Percebemos de maneira mais conturbada como os processos e fatores são compostos por multideterminantes, sem se deixar cair nos relativismos. Compreendemos também como o indivíduo é levado a se responsabilizar pelos seus fracasso, sendo que este muitas vezes ocorre não pelo indivíduo, mas pelas relações que já são pré-estabelecidas, e como não temos a compreensão destes multideterminantes, que fazem da família local de constituição de alguns elementos de subordinação e autoridade, porém para a família não é ofertada nem uma possibilidade de compreensão destes mecanismo, ao mesmo tempo sabemos que eles não estão na ordem do sobrenatural e nem o são naturais. Tais mecanismos são tão fortes que nos fazem de homens da caverna presos as nossas verdades que não são tão verdadeiras.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- COURT, Pedro Morandé. Família e sociedade contemporâneas. In: PETRINI, João Carlos, CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (organizadores). **A família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- ENGELS, A família monogâmica In: CAVACCI, Massimo (co-ator) **Dialética da família**, São Paulo : Brasiliense, 1981
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, In: FREUD, Sigmund **O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; e outros trabalhos**, volume XXI (1927-1931) Disponível em: http://www.fe.ufg.br/neppec/?menu_id=43&pos=esq&site_id=3 acessado em: 08/10.
- HORKHEIMER, Max. Autoridade e família In: HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica uma documentação**, São Paulo, Perspectiva, 1990.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W.. Família In: HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W.. Temas básicos da Sociologia. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/Editora da USP, 1973.*
- REIS, José Roberto Tozoni, Família, emoção e ideologia, In: LANE, Silvia T. Maurer e CODO, Wanderley, **Psicologia social: o homem em movimento..** 10. ed. Sao Paulo: Brasiliense, 1992.
- ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. **A Autoridade na educação contemporânea**. Goiânia: Ed. da UFG, 2009.
- SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo In: **Serviço Social & Sociedade** nº 71 Ano XXIII setembro de 2002
- WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975

POLÍTICAS IMPLEMENTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ANOS 2000: QUESTIONAMENTOS ACERCA DA SEGURANÇA JURÍDICA PARA UM PROJETO DE SOCIEDADE

Camila Capucho Cury Mendes¹

RESUMO

As classes sociais apresentam interesses antagônicos, em razão das lutas que travam entre si. As políticas públicas, implementadas pela burguesia, buscam atender as necessidades das coletividades; contudo, nem sempre veiculam interesse e segurança jurídica, necessários para a classe trabalhadora. Assim, o projeto de sociedade ideal para os trabalhadores são a consciência de classe e reivindicações sociais. A veiculação de políticas como o REUNI e o PNAES, sob a forma de decreto, causam perplexidade, diante da proposta governamental de ampliação de vagas e permanência discente, no Brasil. Este artigo se propõe a estudar parâmetros para instituição de novas políticas públicas para a educação superior, utilizando-se atos normativos que veiculem maior robustez institucional. Assim sendo, uma lei proporcionará segurança jurídica e também estabilidade, para a instituição de um programa de tamanha importância social para o país.

Palavras-chave: Educação Superior, Políticas Públicas, Projeto de Sociedade.

INTRODUÇÃO

A consciência humana é determinada pela interação do indivíduo com o meio social em que vive, a qual imprime suas marcas nas sociedades. Aliada ao movimento histórico da humanidade, a consciência de classe atua como um impulsionador para a classe trabalhadora, no sentido de que é em seu interior que os indivíduos adquirem a capacidade para a emancipação e para a revolução. Entretanto, contraditoriamente, a classe trabalhadora pode vir a passar por processos de desagregação, à medida que trabalha e produz, desumanizando-se.

Neste diapasão, necessário se expor aqui a contextualização da educação, sob o prisma de uma sociedade que adota o modo de produção capitalista. Isso causa impacto no oferecimento de bens e de serviços públicos, por parte dos gestores governamentais. Sendo assim, faz-se imprescindível discutir os projetos de sociedade, instituídos sob a forma de luta de classes, na educação superior pública do país.

¹ Universidade Tuiuti do Paraná.

O Estado é o grande provedor dos bens, para o atendimento às necessidades inadiáveis da coletividade. Dentre eles, estão os serviços de educação. Sendo assim, é representado pela classe burguesa, detentora da prerrogativa de elaborar o ordenamento jurídico das sociedades, bem como de implementar as políticas públicas do país.

Os membros de uma sociedade, em que pese a combinação de esforços entre si, não pertencem a uma mesma classe social, vez que é necessária a divisão das tarefas, a fim de se impulsionar o modo de produção capitalista. Assim, a diferença entre classes sociais, e por consequência a luta que existe entre elas, está presente na história de todas as sociedades que existiram até a presente data, conforme as palavras de Marx (1999, p. 7). Na modernidade, a sociedade burguesa, originária da sociedade feudal, não foi capaz de superar os antagonismos das classes. Pelo contrário, em seu lugar foram colocadas novas classes detentoras de condições de opressão emergentes, as quais originaram novas formas de lutas.

É nesta esteira de entendimento que afloram os conceitos de projeto de sociedade. Neste sentido, por projeto de sociedade entende-se a instituição de direcionamentos voltados para o interesse das classes que compõem a sociedade capitalista. Em especial a trabalhadora, a qual se submete à imposição da legislação burguesa, elaborada e implementada sob a forma de políticas públicas. Estas, se elaboradas de forma unilateral e impositiva, podem vir a se constituir como políticas compensatórias e focalizadas, as quais carregam unicamente o interesse da classe dominante, a burguesia, embora amenizem uma grave situação social.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi escolhido o método do materialismo histórico-dialético (MDH), o qual traz grandes possibilidades de pesquisas e inferências, mormente na esfera da educação. Por meio dele, é possível enxergar a movimentação do real, da qual podem emergir tópicos essenciais para a compreensão da luta de classes, na esfera da educação. Este, pode colaborar para a diferenciação entre a aparência de um contexto social de políticas implementadas, por exemplo as políticas para o acesso e a permanência discente, na educação superior federal, e a essência, traduzida por meio da efetividade jurídica da implementação prática destas políticas.

Baseando-se em no entendimento de que a sociedade capitalista determina a segregação dos indivíduos em classes sociais, este artigo se propõe a inferir acerca da instituição de um projeto de sociedade, baseado nas políticas públicas implementadas em uma sociedade capitalista, para a educação superior no Brasil, durante a primeira década dos anos dois mil. Neste sentido, questiona-se a efetividade jurídica das políticas de acesso à educação superior no Brasil, no referido período mencionado.

O CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO

A política é um fenômeno social que toma assento, necessariamente, em todas as sociedades, dentre elas a capitalista. O capitalismo protege os seus próprios meios de produção, que são privados. Contudo, o Estado tem a função de adentrar neste modo de produção capitalista, com a função de atender à coletividade, por meio da implementação de políticas públicas.

Neste sentido, em se tratando de política, uma dada orientação ideológica que permeia uma sociedade deverá levar em consideração as especificidades acerca da constituição humana, sob o sentido de pertencimento a classes sociais. Assim, Dardot e Laval (2018, p. 128) afirmam que esta política deverá ser norteada por prioridades que colaborem no sentido de diminuir o abismo social que existe entre proletariado e burguesia; eles utilizam, para tanto, o termo “desproletarização”, a fim de torná-los semelhantes à burguesia, membros autênticos da sociedade.

A instituição de classes em sociedades capitalistas é um constante. Assim sendo, a delimitação em classe burguesa e classe trabalhadora, aqui incluídos os profissionais da educação, faz com que surjam desdobramentos, sob o prisma ideológico, político e social, no tocante a luta de classes. Neste diapasão, e se instituindo como um movimento reacionário à acumulação privada dos lucros, a classe trabalhadora, oposta contraditória e ideologicamente à classe burguesa, surge em meio a novas perspectivas de lutas de classes.

A interferência dos agentes financeiros internacionais provocou um aumento nas desigualdades sociais dos países, vez que a movimentação do sistema capitalista permite a entrada de capital estrangeiro nas economias, sob a forma de “supostos” auxílios financeiros. Assim, este aporte tanto de capital como de ideologias pode vir a comprometer a estabilidade econômica, jurídica e estrutural dos países, em especial os subdesenvolvidos. Estas medidas dos organismos multilaterais “submeteram essas economias ‘abertas’ à volatilidade dos movimentos de capitais”, vez que a intervenção deles (FMI e Banco Mundial) “visava a impor o quadro político do Estado concorrencial”. A inovação neoliberal, em todo o globo terrestre, produz um quadro o qual Dardot e Laval (2018, p. 198-199) denominam de “liberalização financeira”. Este cenário viria a possibilitar a instalação de um mercado único de capitais, vez que encontra respaldo em reformas legislativas de países, os quais trabalham no sentido da

liberação total da sua economia cambiária e do mercado de privatizações. Este cenário marca o surgimento do capitalismo “financeiro”.

Na mesma esteira de pensamento, Boron (2001, p. 202) traça um perfil devastador da herança deixada pelo neoliberalismo, em que as sociedades se encontram mais divididas e mais injustas, sob ameaças de planos econômicos e ideológicos. Neste sentido, o sentimento de pertencimento a uma classe é adquirido mediante a consciência dos indivíduos.

Falar em sociedade capitalista implica considerar o modo de acumulação do capital. Em se tratando de educação em uma sociedade que prima pela acumulação do capital, o fenômeno educacional se encontra constantemente submetido a uma contradição, a qual se sedimenta na consciência de classe. O elemento contraditório se assenta no fenômeno da necessidade de se preparar os indivíduos para a vida nesta sociedade acumuladora capitalista, com o desafio da inserção no mercado de trabalho; mas também se enxerga uma contradição diante da necessidade da emancipação das classes trabalhadora, sob o prisma da política e da cultura, aos moldes gramscianos de educação para a classe trabalhadora.

Vislumbra-se, assim, a necessária superação desta atmosfera de contradição entre as limitações eventuais, em face das políticas implementadas para a educação superior e a capacitação e emancipação da classe trabalhadora. As limitações das legislações se fazem de obstáculos à efetiva implementação e efetividade de políticas de interesse da classe trabalhadora.

A hegemonia burguesa, instituída para a elaboração normativa das políticas, se faz presente na sociedade capitalista, ao serem verificadas relações de dominação econômica, ideológica e intelectual, na sociedade brasileira. No contexto destas políticas educacionais, observa-se que a racionalidade burocrática pregada era adotada pela elite da sociedade. Entretanto, ao menos uma parcela de intervenção estatal era necessária para a continuidade da máquina pública. Assim, Dardot e Laval (2018, p. 231) afirmam que

(...) as políticas neoliberais não foram implantadas em nome da “religião do mercado”, mas em nome de imperativos técnicos de gestão, em nome da eficácia, ou até mesmo da “democratização” dos sistemas de ação pública. As elites convertidas à *racionalização* das políticas públicas desempenharam o papel principal, com a ajuda, evidentemente, do conjunto dos aparelhos de fabricação do consentimento que retransmitiram seus argumentos a favor da “modernidade” (DARDOT e LAVAL, 2018, p. 231).

(...)

Na verdade, o modo neoliberal de ação pública constitui muito mais uma virada na racionalização burocrática do que um desengajamento do Estado (DARDOT e LAVAL, 2018, p. 232).

O Brasil se alinhou ao modo de produção capitalista, tendo os seus governantes seguido esta inclinação econômica. Desta forma, em se tratando de uma sociedade que se curva ao modo de produção e à acumulação do capital, evidencia-se uma clara contradição no contexto econômico e social, em que se encontra a educação. Para Schlesener (2016, p. 14), por um lado a educação se torna necessária para a “acumulação do capital”, para a capacitação do indivíduo trabalhador e consequente inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, a educação deve proporcionar a emancipação política e cultural dos trabalhadores, sendo possível a eles a superação dos seus limites internos de alienação, no intuito de que possam “lutar por uma nova ordem social”.

Este é um contexto eminentemente político e ideológico, por meio do qual Schlesener (2009, p. 79) acredita que é possível a compreensão da interrelação da política com a economia, aliadas à ideologia capitalista dominante. Ademais, partindo-se do pressuposto de que é possível realizar uma análise do movimento da conjuntura econômica, permite-se compreender o modo de atuação do Estado na economia, a fim de evitar as crises e de proporcionar condições para o desenvolvimento. Assim, tem-se que o contexto educacional advém do contexto político, conforme pontua Schlesener (2009, p. 79)

A questão da educação é um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica; implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um determinado momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais como a igreja, os jornais e toda a estrutura editorial e, nesse contexto, a estrutura do sistema escolar, tanto o público quanto o privado; cabe ainda compreender a estrutura jurídica, a atuação da magistratura, dos órgãos legislativo e executivo na elaboração e aplicação das políticas públicas e como tais ações atuam sobre ou interferem nos objetivos sociais e políticos das classes subalternas; exige ainda a compreensão das relações internacionais e os elos recíprocos entre as nações, que alteram o conjunto de relações internas, tanto econômicas quanto políticas e culturais (SCHLESENER, 2009, p. 79).

Os processos de aquisição de consciência são imprescindíveis para a superação das lutas de classes e para a busca por uma emancipação humana efetiva. A consciência de classe é uma das determinantes que impulsiona a classe operária a se posicionar antagonicamente à sua

exploração e à obtenção da mais-valia, por parte dos detentores do capital. Tanto é assim que se percebe a existência de um fenômeno de apropriação capitalista, relacionado ao fenômeno da mais-valia.

E assim pode-se pensar a educação pública no Brasil. As políticas públicas direcionadas para a educação superior, implementadas para discentes em situação de vulnerabilidade social, no início dos anos dois mil, pretendiam promover acesso e permanência de estudantes no ensino superior público do país. Neste sentido, aliado ao quadro econômico do início dos anos dois mil, instituíra-se uma tendência de adoção de políticas públicas, a fim de se impulsionar a entrada e a conclusão de cursos superiores. Ademais, a implementação das políticas estava a cargo de um grupo político, na Chefia do Executivo Federal, o qual mantinha grandes relacionamentos com organismos internacionais de crédito, como o Banco Mundial. Deste cenário, advieram tendências para a privatização da educação superior do país, somada à mercantilização da educação, vez que a sociedade instituída, sob os moldes do sistema capitalista, privilegia a movimentação do capital.

Assim sendo, esta argumentação se sedimenta no fato de que, no processo legislativo para a elaboração da principal lei da educação do país, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram travadas verdadeiras batalhas legislativas. Os anteprojeto de proposta para a elaboração desta lei sofreram grandes entraves durante a sua tramitação no Congresso Nacional, tanto em nível de Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal. As propostas que efetivaram o texto final da lei carregavam poucos interesses dos estudiosos da esfera da educação do país, em oposição a grandes intenções mercantilistas, representados pelos donos de grandes conglomerados educacionais.

Após a promulgação da referida Lei, a educação do país vem sendo instituída permeada por interesses privatistas, em que ficam evidentes tanto a movimentação do capital quanto a luta de classes. A burguesia, representada pelos legisladores e pelos proprietários dos conglomerados educacionais, impõe a sua dominação ideológica, acarretando a sedimentação do arcabouço legal, de cuja prerrogativa é detentora. E, para a classe trabalhadora, resta a submissão a tais políticas públicas, veiculadas sob a forma de leis e decretos. Contudo, nem sempre estas legislações e políticas são de interesse para os trabalhadores, cabendo a eles a reivindicação, sob a forma de lutas e revoluções, de melhores condições para educação e sobrevivência.

Entretanto, para Deville (2017, p 37), não basta apenas a instituição de um movimento beligerante, é necessário que se contextualize o aporte histórico com as forças motoras do modo de produção capitalista. Assim sendo, caso o fim do pensamento capitalista seja a “socialização das forças produtivas”, Deville enxerga esta situação como uma necessidade para as economias, além de atuar como uma força auxiliar para a “necessidade histórica”.

Na contramão deste entendimento, o próprio autor afirma que a argumentação supra se apresenta “insustentável”, na medida em que

Sem as revoluções do século XX não se pode compreender, em alguns países, nem a existência do ensino público, nem a conquista da saúde universal, nem a previdência social, nem o salário mínimo, nem a redução da jornada de trabalho. Reformas foram possíveis porque existiu o medo de novas revoluções (ARCARY, 2014, p. 58).

E, neste sentido, traz-se aqui os processos revolucionários, ou de “crises”, no bojo dos quais foram discutidas as políticas públicas para a educação superior do país. Desta forma, encenaram-se lutas de classes entre trabalhadores de movimentos de docentes especializados em questões educacionais, de um lado, e, de outro, grupos em que prevaleciam interesses patrimoniais, representantes do capitalismo brasileiro.

Em que pese a existência dos processos revolucionários, muitos deles sequer foram capazes de produzir as mudanças necessárias. Arcary (2014, p. 58) ensina que se deve enxergar algumas constantes nas condições que são consideradas o estopim das revoluções. Para ele, as disparidades mais comumente encontradas nas sociedades, como as desigualdades sociais, podem deflagrar ou reformas ou luta de classes. Neste sentido,

Quando uma sociedade descobre que os antagonismos econômicos, sociais e políticos se exacerbaram até o limite do que a ordem pode suportar, se abrem, grosso modo, dois caminhos. Das duas, uma: ou a transformação assume a forma de reformas preventivas, o que exige negociações políticas, concessões econômicas e compromissos sociais, ou as lutas de classes se agudizam em tal grau de intensidade que a vaga de choque da revolução é inescapável (ARCARY, 2014, p. 58).

As necessidades da população são transformadas em reivindicações, sendo, no entanto, necessárias atitudes, por meio das quais as manifestações dos grupos ou classes interessadas sejam ouvidas. A força política de uma classe dominada deve se sobrepor à força política das

classes dominantes. Por sua vez, a exploração das classes, por meio do trabalho no sistema capitalista, promove inquietudes, as quais podem vir a ser transformadas em revoluções, de cunho social.

As políticas públicas implementadas sob a forma de decretos, a exemplo do Programa do REUNI, o qual visava à reestruturação das instituições federais de educação superior do país, e do PNAES, o qual proporciona a concessão de benefícios a estudantes em situação de vulnerabilidade social, são políticas públicas de grande magnitude para o acesso e permanência discente, na educação superior federal do país. Contudo, são políticas veiculadas sob a forma de decretos: 6.096, de 24 de abril de 2007; e 7.234, de 19 de julho de 2010.

Sob o prisma da hierarquia das leis, os decretos são atos normativos de força normativa inferior à lei. Em outros termos, os decretos acima expostos, apesar de estarem relacionados à veiculação de programas de importância elevada, estão localizados abaixo da hierarquia de um ato legal. Apresentam, assim, fragilidade legal, podendo ser alterados, revogados sem a rigidez de um processo de alteração de uma lei.

Sendo assim, infere-se que tais programas deveriam ser instituídos por meio de uma lei, por meio da qual seria possível fornecer, a eles, a segurança jurídica em razão da importância que merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade capitalista, é o direito burguês quem regula as relações de trabalho entre o trabalhador e o senhor capitalista. Neste diapasão, e diante da superação da ordem burguesa já institucionalizada em diversas sociedades capitalistas espalhadas pelo mundo, necessário se faz a instituição da consciência de classe e processos revolucionários, a fim de reivindicar políticas públicas para a classe trabalhadora.

É de importância que a questão da superação ou adaptação do direito burguês para a esfera da educação, sejam efetivamente implementadas, no tocante ao advento de novos rumos para a política e para a ordem social vigente. E, neste diapasão, traz-se à tona a questão da oferta da educação para a classe trabalhadora, no sentido de se questionar se a escola pública será ocupada, igualmente, pelos filhos da classe operária, em uma atmosfera de harmonia política e social.

Neste sentido, o projeto de sociedade se constitui em uma necessária superação do direito burguês, imposto sob a forma de políticas públicas. Estas, instituídas sob a forma de

decreto, imprimem características frágeis, sob o ponto de vista normativo, para um assunto de tamanha magnitude.

O projeto de sociedade ideal para a classe trabalhadora, em termos de segurança jurídica, seria a instituição de políticas públicas com o potencial de serem avaliadas, mediante a utilização de instrumentos adequados, para a aferição da efetividade. Adicionalmente, a veiculação de políticas públicas de grande alcance social, como foram as políticas de acesso à educação superior do país, como o REUNI e o PNAES, instituídas sob a forma de decreto, causam perplexidade, diante da proposta governamental de ampliação de vagas em um país de dimensões continentais, como o Brasil.

Neste sentido, este artigo poderá servir de parâmetro para a instituição de novas políticas públicas para a educação superior, utilizando-se atos normativos que veiculem um grau maior tanto de conformação institucional, a exemplo de atos legais. As políticas públicas retiram o seu fundamento de validade da Constituição Federal de 1988. Assim, ao se utilizar uma Lei para a implementação de políticas para a educação superior, busca-se não apenas a segurança jurídica, mas acima de tudo é necessário estabilidade para se veicular um programa de tamanha importância social para o país.

REFERÊNCIAS

ARCARY, Valério. O que é uma revolução? **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 2, n. 5, p. 51-63, ago./dez. 2014.

BORON, Atílio. **A coruja de Minerva. Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 10 mai 2020.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 10 mai. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVILLE, Gabriel. **O Capital. Karl Marx**. 3. ed. Bauru: Edipro, 2008.

MARX, Karh H; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBook. Fonte Digital RocketEdition de 1999. Edição eletrônica – Ed. Ridendo Castigat Mores. Versão para E-book: EbooksBrasil.com. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/manifestocomunista.html>. Acesso em 05 jul. 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos Escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

O CLUBE DE CIÊNCIAS DO CAMPO E A PANDEMIA: RELATO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA.

Camila Martins Grellt 1,0¹, Daniela Alves 2,0², José Vicente Lima Robaina 3,0³

RESUMO

O presente trabalho busca evidenciar algumas vivências e experiências realizadas pelos Clubes de Ciências do Campo (CCC), na cidade de Nova Santa Rita/RS, durante o ano de 2021, considerando toda a problemática da pandemia da covid 19 e os desafios da educação pública municipal. O Clube de Ciências traz a tentativa de uma maior aproximação com os saberes da comunidade e da educação do campo, conciliando os saberes científicos com os saberes populares, valorizando o trabalho desenvolvido nas comunidades. Assim, fomentar as atividades do CCC mesmo durante a pandemia, o ensino remoto e atividades à distância, foi o nosso desafio.

Palavras-chave: clube de ciências, educação do campo, iniciação científica.

CONTEXTUALIZANDO

O que é um Clube de Ciências?

Quando pensamos em um Clube de Ciências, logo vem a nossa cabeça um laboratório escolar, onde os estudantes se reúnem para fazer diversas experiências, muitas vezes no contra turno escolar. Para Mancuso, Lima e Bandeira (1996)

Clube de Ciências é a associação de indivíduos curiosos, um local de reunião, um espaço científico, uma associação de jovens organizados previamente segundo objetivos específicos, um grupo que desenvolve o saber, uma atividade extraclasse, e uma forma alternativa de fazer ciência.

Contemporaneamente, Silva et al. (2008, p.63) definem Clube de Ciências como:

¹ Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita/RS

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

“[...] local onde as atividades são desenvolvidas em horário de contra turno, sendo voltadas ao estudo, ao desenvolvimento de projetos e debates sobre temas que envolvem ciências e um local onde sócios expõem suas ideias, suas curiosidades.”

O Projeto Clube de Ciências do Campo vem sendo desenvolvido há seis anos em nossa cidade, nas quatro escolas do campo, estreitando ligações com os saberes da comunidade, acontecendo diariamente no pátio da escola e buscando, através da investigação de problemas e situações na comunidade escolar, aprofundar os conhecimentos, investigar e criar hipóteses, partindo da ação-reflexão-ação do processo de aprendizagem.

Entendemos que a educação científica, desde os primeiros anos do ensino fundamental, tem um papel importante na criação de um perfil de aluno pesquisador, criativo, curioso, partindo de atividades práticas, não estando apenas ligada a afirmação do pensamento científico dos livros, mas criando novas hipóteses, fazendo relações e questionando as respostas, possibilitando transformar esses processos em novas aprendizagens. Um aspecto importante é conseguir fazer com que os próprios educandos percebam que, além do significado social dos saberes científicos, sua história de avanços e desempenho tecnológico ao longo dos tempos, também se torna fundamental que estes consigam relacioná-los com suas ações diárias, estimulando o gosto pela aprendizagem além da escola.

Nesse sentido, os Clubes de Ciências do Campo devem possibilitar o desenvolvimento interativo entre escola e comunidade, através do qual, além da construção dos conhecimentos científicos, também se buscará estimular a versatilidade, a criatividade e as ideias para soluções de problemas, criando assim competências intelectuais e comportamentais importantes para a construção da cidadania.

Devido a contínua evolução e transformação da sociedade nos dias de hoje, a Escola não pode ser um mero transmissor de conhecimentos. Nós, como educadores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), devemos proporcionar aos educandos a troca de conhecimentos através de práticas significativas e que façam parte de seu cotidiano, segundo Hernández

Nessa concepção considera-se que, na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que o indivíduo possa compreender o mundo no qual vive é que saiba como acessar, analisar e interpretar a informação. (1998, p 31).

A Escola deve ser um espaço de reflexão e construção de saberes para a compreensão de uma nova sociedade. Portanto, a ideia de criar no espaço escolar um Clube de Ciências vai ao encontro de uma prática reflexiva, investigadora e questionadora de novos conhecimentos,

embasada nos princípios da Educação do Campo, promovendo o diálogo com a comunidade, a territorialidade e a agroecologia.

Este Clube de Ciências do Campo é uma tentativa de romper as barreiras das paredes da sala de aula e desvendar o mundo colorido que existe lá fora, no pátio da escola, nas propriedades, na comunidade e arredores, criando uma aproximação com as famílias, movimentando a escola e estudando as ciências da natureza no seu ambiente real, através de atividades práticas de fácil execução e entendimento das crianças, voltadas à aprendizagem significativa.

Além disso, o Clube de Ciências do Campo busca desenvolver a interação entre a escola e a comunidade, sendo que, além da construção de conhecimentos científicos, também foi estimulada a versatilidade e a criatividade das ideias para soluções de problemas do cotidiano, ligando saberes científicos aos saberes populares e valorizando a identidade camponesa, levando em consideração a realidade da comunidade escolar, contemplando, assim, os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de gênero, geração e etnia, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos.

Baseada no desenvolvimento integral das pessoas a partir de um enfoque humanista Freireano, no qual se parte dos saberes populares da comunidade escolar e se (trans) forma os saberes, na ação-reflexão-ação, a fim de se desenvolver uma educação contextualizada com a realidade da comunidade, considerando as raízes, cultura, tradições e história, possibilitando aos educandos uma ampliação da sua visão de mundo, além de promover a autonomia, a cooperação, a pesquisa e a transformação do meio em que vivem.

Nesse movimento, entendemos, assim como diz Freire (1996, p. 34) “não há saberes mais ou menos, há saberes diferentes”, ou seja, não apenas se sobrepor um saber ao outro, mas buscou-se conciliar os saberes populares aos saberes científicos, fazendo com que, nessa articulação, muitas vezes nos enxergássemos como aprendizes, pois foi necessário realizar pesquisas sobre algumas questões do campo, além de também aprender com os educandos e suas famílias.

A PANDEMIA E SEUS DESAFIOS

Com a chegada da pandemia do Covid-19 no Brasil, tivemos nossas vidas transformadas. Encontramo-nos de um momento para outro, isolados e cada vez mais apavorados com os números alarmantes de doentes e mortos em nosso país.

Assim como todos, fomos pegos de surpresa, numa situação nunca antes vivida nas nossas comunidades. Dessa mesma forma, a educação foi surpreendida também. A educação pública no Brasil é um setor de inúmeras desigualdades, onde os recursos são escassos, as infraestruturas são caóticas, os recursos humanos faltosos e assim vamos modelando a realidade da educação no Brasil.

Seguir as atividades desse Clube de Ciências do Campo durante o período de Pandemia, onde tivemos afastados presencialmente, como fazer isso?

Precisamos nos reinventar, para este Clube de Ciências do Campo acontecesse nas casas de nossos educandos e para isto necessitamos da ajuda dos familiares, de muita criatividade no planejamento das atividades e de encontrar formas de chegar até as crianças e de ter retorno dessas experiências e vivências. Então se reinventar foi mais que necessário, foi à forma de manter-se ativo.

As aulas não devem ser somente divertidas, elas devem possibilitar a reflexão e estar conectadas aos saberes desenvolvidos na sua comunidade escolar, onde a escola está inserida. Neste sentido, trazemos os princípios da Educação do Campo, onde a escola deve estar vinculada a sua comunidade e possibilitar novos conhecimentos através dela.

Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (ARROYO, 1998, p. 34).

A Educação do Campo, nesse sentido, deve levar em conta as questões do cotidiano da sua comunidade, dentro de uma proposta pedagógica diferenciada, voltada aos trabalhadores do campo. A escola se conecta a esta realidade através deste Clube de Ciências do Campo, pois a todo o momento faz relações com seu cotidiano, promovendo a autonomia e protagonismo dessa comunidade, como de seus educandos, tornando todos agentes do processo educativo.

Durante o período de isolamento, onde as aulas aconteceram de forma remota, as Escolas do Campo de Nova Santa Rita, seguiram com as atividades do Clube de Ciências do Campo, uma vez no mês as famílias iam até a escola para retirar e entregar as atividades

impressas das aulas e nesse momento, era entregue as atividades do Clube de Ciências do Campo. Algumas escolas fizeram potes de experiências, envelopes de descobertas, sacolas da curiosidade, enfim, diversas formas, mas todas desenvolveram atividades alusivas ao Clube, pois entenderam que esse tipo de atividades era muito importante, tanto para a manutenção do projeto como enviar para as crianças atividades diversificadas, que ultrapassassem o letramento e a matemática, mas atividades que explorassem as habilidades manuais, a curiosidade e experimentos.

Foram utilizados meios tecnológicos para chegar até os educandos, como plataformas de mensagens online, vídeos, chamadas em grupo e disseminação de vídeos. Estes mecanismos possibilitaram que a escola mantivesse seu vínculo com as famílias, pois estas interagem com as escolas encaminhando vídeos das crianças desenvolvendo as atividades.

Realizamos através de formulários online pesquisa com os coordenadores dos Clubes de Ciências do Campo, para saber como aconteceram essas atividades e quais foram as devolutivas, se elas atingiram as expectativas propostas de trabalho, e nos deparamos com atividades extremamente criativas e com relatos de famílias envolvidas no CCC.

Entre muitas das atividades realizadas pelas escolas, tivemos uma denominada “Pote das Descobertas dos Saberes do Campo”, esta atividade era realizada mensalmente. Quando a escola entregava as apostilas impressas para as crianças, mensalmente, junto com as atividades elas levavam para casa um pote, pote tipo de sorvete, com tampa, este recolhido por doação entre os professores. Cada criança recebeu um Pote das Descobertas, dentro dele havia toda a proposta de trabalho, com explicações e materiais básicos para realizar os experimentos.



Conforme relato da educadora: “As atividades do CCSC foram essenciais para aproximar a escola dos alunos e suas famílias, pois durante todo o mês as famílias interagiam nos grupos das turmas através de mensagem, vídeos e fotos”.

Conforme respostas dos questionários, o CCSC se fez mais relevante e importante durante a pandemia, pois possibilitou momentos de interação e envolvimento entre pais e filhos, além disso algumas famílias passaram a ter uma rotina para os estudos. A aprendizagem ocorreu entre alunos, professores e famílias, proporcionando um papel importante na construção do ensino-aprendizagem de nossos estudantes pelo fato de proporcionar momentos em que as famílias se envolveram e se aproximaram de seus filhos, deixando de lado, por alguns momentos, os recursos eletrônicos.



CONCLUSÃO

Não existe uma forma de medir quantitativamente quanto este projeto do CCC atingiu as crianças, nem era este o objetivo, mas podemos dizer que ele se manteve presente mesmo durante um grande período de estabilidade para todos nós, que tivemos que nos reinventar em nossas aulas e funções.

Então podemos afirmar sim, que o CCC foi uma ferramenta importante neste período, pois trouxe até as crianças e suas famílias maneiras distintas de interagirem com a escola, de seguirem observando os fenômenos da natureza e de estudar mais a ciências, pois foi um momento de muitas inquietações sobre a ciência, como uma forma de achar respostas para este período caótico que estamos vivendo até hoje. O CCC se fez relevante durante a pandemia, pois possibilitou momentos de interação e envolvimento entre pais e filhos, além de promover momentos de estudo em família.

Agregando novos conhecimentos e incentivando a pesquisa, os educandos, famílias e escolas foram criando novas formas de desenvolver as atividades, de ultrapassar as dificuldades, onde o CCC teve papel importante na construção do ensino-aprendizagem, proporcionando momentos em que as famílias se envolveram e se aproximaram de seus filhos na execução das tarefas.

Muito mais que enviar atividades, receber respostas, é desenvolver nas crianças e na sociedade um despertar pela Ciência, mostrar que ela tem método, que a observação, a curiosidade em achar respostas, hipóteses para os problemas do cotidiano, nos levam a grande soluções, e que nos tempos de hoje se faz cada vez mais urgente e necessário desenvolver projetos como este, pois necessitamos que a ciência seja vista como séria e essencial nestes

tempos sombrios, reafirmando o seu valor e importância na sociedade e na preservação das espécies e da vida no planeta.

Tivemos um aproveitamento muito satisfatório, avaliando o interesse e entrosamento das famílias nas realizações das diversas tarefas, agregando momentos de experiências e ludicidade nos lares de nossos educandos. As experiências práticas ficam na memória das crianças e o aprendizado ganha sentido, aguçando a curiosidade e o despertar pela alfabetização científica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette. **Por uma Educação do Campo**. 1º ed. Ed. Vozes, 1998.

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

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MANCUSO, Ronaldo. **Clubes de Ciências: Criação, funcionamento, dinamização**. Ronaldo Mancuso, Valdez Marina do Rosário Lima, Vera Alfama Bandeira. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.365p.

SILVA, M.R. A.D. **O Clube de Ciências como Locus de Ensino e Aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Miguel, 2008.

<https://m.youtube.com/watch?v=N2F1pMVMADs>



O Congresso Internacional Movimentos Docentes 2022 foi realizado nos dias 14 e 15 de outubro, no formato on-line. Foi a segunda edição de um evento internacional, que surgiu em 2020 no contexto da pandemia de Covid-19, que tem como público-alvo professoras, professores, pesquisadores e estudantes de todas as áreas do conhecimento. Além de comemorar o Dia dos/as Professores/as, o evento permite a troca de experiências entre professores de diferentes estados e países, além de propiciar discussões sobre formação, práticas educativas e dar visibilidade ao trabalho docente, para que esse seja cada vez mais valorizado.

