

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
ROGER GOULART MELLO
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

3

Publicar
Editora

2022

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
ROGER GOULART MELLO
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

3



2022

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

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

**EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO
E PESQUISAS MÚLTIPLAS, VOLUME 3.**

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

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

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

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

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

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

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

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

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glauco Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

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



2022

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

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

E24 Educação em transformação [livro eletrônico] : praxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas: volume 3 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Cristiana Barcelos da Silva, Roger Goulart Mello. - Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-014-6

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Guilherme, Willian Douglas. II. Silva, Cristiana Barcelos da.
III. Mello, Roger Goulart.

CDD 371.72

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

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada “Educação em transformação: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas, Volume 3”. Neste livro, engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	13
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE QUÍMICA: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL ATRAVÉS DA ARBORIZAÇÃO NA ESCOLA	13
Lucas Wallyson Pereira de Queiroz Gabrielly Stefanny Dantas do Nascimento Aline dos Santos Silva Ladjane Pereira da Silva Rufino de Freitas	
CAPÍTULO 2.....	22
ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA FACILITADORA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA.....	22
Lucas Wallyson Pereira de Queiroz Isadora Shirley de Oliveira Silva Aline dos Santos Silva Ladjane Pereira da Silva Rufino de Freitas	
CAPÍTULO 3.....	31
VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS EM FEIRAS LIVRES DE RONDÔNIA: O SENTIR E O OLHAR SOBRE ESSE UNIVERSO	31
Laida Justiniano Edna Maria Cordeiro Maria das Graças Viana de Sousa	
CAPÍTULO 4.....	41
MÚSICA NÃO SE ENCARCERA: UM OLHAR SOBRE O FAZER MUSICAL EM UMA PENITENCIÁRIA FEMININA	41
Gabriela Nascimento	
CAPÍTULO 5.....	61
ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS BRASIL.....	61
Ronara Aparecida Brambilla de Oliveira Ellen Souza Cardoso Gisele Conde Fiuza Tania Xerente Germana Ponce de Leon Ramírez	
CAPÍTULO 6.....	76
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT DE APRENDIZAGEM, SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES.....	76
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha Bruna Grazielle Correa Machado Altobelly Mattos Gomes Miranda Rafael Pessanha Rangel da Cruz Barreto André Fernando Uéber Mansur	

CAPÍTULO 7.....	91	
O COMPLEXO MUNDO DA MATEMÁTICA: DISCALCULIA.....	91	Jeferson Lopes de Miranda José Carlos de Almeida
CAPÍTULO 8.....	97	
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO PERFIL DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS VERSUS DESEMPENHO DOS ESTUDANTES.....	97	Johnny Victor Matos Abjaud Luís Manuel Borges Gouveia
CAPÍTULO 9.....	112	
O ENSINO DA GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	112	Paloma de Carvalho Alencar Jessica Maria Nunes de Almeida Priscilla Nogueira Martins Shâmella de Sousa Rodrigues Agenor Sousa Silva Jr Jéssica Layanne de Sousa Vieira Kátia Maria de Moura Evêncio
CAPÍTULO 10.....	119	
UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE OS CONCEITOS DA ETNOMODELAGEM NO BRASIL.....	119	Amanda Alves da Silva Mariel José Pimentel de Andrade
CAPÍTULO 11.....	129	
SABERES INTERGERACIONAIS MANIFESTADOS NA PRODUÇÃO ARTESANAL DOS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO AKWÊ-XERENTE	129	João Domingos de Lima Salvador Mariléa Borges
CAPÍTULO 12.....	143	
SALA DE RECURSO: SUA RELEVÂNCIA E IMPLICAÇÕES POSITIVAS PARA OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....	143	Maria José Bestete de Miranda Rafael Durant Pacheco
DOI: 10.47402/ed.ep.b2022122912146		
CAPÍTULO 13.....	152	
A INFLUÊNCIA DA GINÁSTICA GERAL NA COORDENAÇÃO MOTORA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO	152	Rafaela Vasconcelos e Oliveira Angela de Sousa Saggin Patrícia Reyes de Campos Ferreira
DOI: 10.47402/ed.ep.b2022123013146		

CAPÍTULO 14.....	170
PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO PROFESSOR	170
	Silvane Marcela Mazur Annecy Tojeiro Giordani
CAPÍTULO 15.....	185
A MÚSICA COMO EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PRECARIZADO.....	185
	Tiago Fernandes Alves
CAPÍTULO 16.....	196
A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL: O CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DE SOBRADINHO I E OS DESAFIOS DOCENTES FRENTE À EDUCAÇÃO MEDIADA	196
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105716146	Adelson Moreira Santos Michelle Barros Edilene Américo Silva
CAPÍTULO 17.....	216
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS EM PROJETOS INTEGRADORES.....	216
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105817146	Ana Lúcia Magalhães Benedita Hirene de França Heringer
CAPÍTULO 18.....	225
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PARA AGRONEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: PRIMEIRO BALANÇO CRÍTICO	225
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105918146	Ana Alexandra Marta-Costa Maria Raquel Lucas
CAPÍTULO 19.....	244
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	244
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106019146	Marisa Adriane Pereira dos Reis Cléia Demétrio Pereira
CAPÍTULO 20.....	264
FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	264
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106120146	Diego Alexandre Divardim de Oliveira Ana Luiza Ruschel Nunes
CAPÍTULO 21.....	280
SPEAK OUT: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	280
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106221146	Francisco Edinaldo de Pontes Josanille Glenda do Nascimento Ribeiro

CAPÍTULO 22.....	300
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CAMPONESES DO 1º AO 5º ANO	300
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106322146	Iasmim Mesquita Paiva Elias Canuto Brandão
CAPÍTULO 23.....	319
LEITURAS CRÍTICAS E APONTAMENTOS PARA UMA TEORIA CURRICULAR NO ÂMBITO DO PROFEPT	319
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106423146	José Henrique Duarte Neto Edlamar Oliveira dos Santos
CAPÍTULO 24.....	337
UMA INTRODUÇÃO AOS NÚMEROS DECIMAIS VIA SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO: ATIVIDADES DE CRIAÇÃO.....	337
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106524146	Luana Armaroli Queiroz Daniel Felipe Neves Martins
CAPÍTULO 25.....	356
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO: REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO EM MATEMÁTICA	356
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106625146	Josimar dos Santos da Cruz Maria Raidalva Nery Barreto Tereza Kelly Gomes Carneiro
CAPÍTULO 26.....	367
SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	367
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106726146	Patricia Thoma Eltz Valéria Lima
CAPÍTULO 27.....	386
DESAFIOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DAS CIÊNCIAS E BIOLOGIA: A ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR COMO UM MOVIMENTO ARTICULADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	386
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106827146	Patrícia Dias Games Felipe Ferraz Dias Ludmila Salomão Venâncio
CAPÍTULO 28.....	394
ESTILOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS DISCENTES E DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA.....	394
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106928146	Raianna Suellen da Silva Alencar Renilson Rodrigues da Silva Marcília Bruna dos Reis Teixeira
CAPÍTULO 29.....	411
A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	411
	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

CAPÍTULO 30.....	418
IMPACTOS DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	418
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107030146	Márcio de Oliveira Deise Cristina de Oliveira Gomes
CAPÍTULO 31.....	436
INTERFACES DA FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: O CASO DAS RÁDIOS COMUNITÁRIAS	436
	Ana Caroline Martins de Sousa Hilda Freitas Silva
CAPÍTULO 32.....	451
TRABALHO ABSTRATO E EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA.....	451
	Artur Bispo dos Santos Neto Tatiana Lyra Lima Félix
CAPÍTULO 33.....	461
DO APRENDER EM COMUNIDADE COM JOSÉ PACHECO E CIA AO NOSSO ENSINO REMOTO: UMA PRÁTICA DE SUCESSO CONSOLIDADA NO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM	461
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107133146	Maristela da Silva Pinto Debora Ribeiro Lopes Zoletti
CAPÍTULO 34.....	479
PRINCÍPIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI.....	479
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107234146	Fernanda Sanjuan de Souza Pedro Rodolpho Jungers Abib
CAPÍTULO 35.....	498
A APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS CONCRETAS	498
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107335146	Gerlane Rocha Galvão Carneiro de Medeiros Maria do Socorro Soares Bezerra Waldênia Silva Trajano Santiago
CAPÍTULO 36.....	508
A CRIANÇA E O PROTAGONISMO INFANTIL.....	508
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107436146	Fátima Garcia Chaves Viviane Pereira Silva
CAPÍTULO 37.....	518
MOTIVAÇÃO E AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	518
	Jessiclêa Alves de Lima Thayse Lisboa Moreira da Silva Maria Carolyne Pessoa Fernandes Lucinéia Contiero

CAPÍTULO 38.....	541
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA COM ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	541

DOI: 10.47402/ed.ep.b2022123138146

Josele da Rocha Monteiro
Maria José Bestete de Miranda
Rafael Durant Pacheco

CAPÍTULO 39.....	549
INTÉRPRETE DE LIBRAS: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	549

DOI: 10.47402/ed.ep.c20221283391461

Josele da Rocha Monteiro
Maria José Bestete de Miranda
Rafael Durant Pacheco

CAPÍTULO 40.....	557
TEORIA E PRÁTICA: A INDISSOCIABILIDADE EM UM PROJETO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA MIGRAÇÃO.....	557

DOI: 10.47402/ed.ep.c20224140146

Pietra Da Ros
Lovani Volmer
Rosemari Lorenz Martins

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE QUÍMICA: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL ATRAVÉS DA ARBORIZAÇÃO NA ESCOLA

Lucas Wallyson Pereira de Queiroz
Gabrielly Stefanny Dantas do Nascimento
Aline dos Santos Silva
Ladjane Pereira da Silva Rufino de Freitas

RESUMO

A utilização das temáticas ambientais no ensino da química no cotidiano dos alunos é de grande importância para contribuir no desenvolvimento do caráter cidadão e da consciência ecológica de modo que possam compreender e replicar a importância de ações como a arborização e a preservação do meio ambiente, além da relação entre a química e as demais áreas do saber. O presente projeto apresenta uma ação interdisciplinar trazendo uma proposta de educação ambiental e cidadania, realizada durante o período de pandemia da COVID-19. O projeto foi destinado aos alunos da 3ª série de uma escola pública do município de Nova Floresta-PB. A metodologia utilizada constituiu-se em 2 etapas, uma de maneira virtual onde as aulas síncronas foram ministradas via Google Meet nas quais os alunos tiveram conhecimento sobre os conceitos de química ambiental, agrotóxicos, fertilizantes e algumas funções orgânicas relacionadas a estes temas. Na segunda etapa que foi realizada a parte prática da arborização de mudas de plantas nativas da região oportunizada pelo ensino híbrido ao qual os alunos estão sendo reinseridos no ambiente escolar. A partir das ações realizadas foi possível alcançar os objetivos almejados ao dar significado aos conceitos ministrados nas aulas para o desenvolvimento do conhecimento sobre a importância do meio ambiente, impactando assim de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem. O projeto contribuiu, ainda, na preparação dos estudantes que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, uma vez que foram discutidos assuntos como os impactos ambientais como as queimadas, desmatamento entre outros, tendo em vista que química ambiental é um assunto muito frequente nestas provas. Observa-se, pois, que as etapas desenvolvidas no projeto de arborização da escola contribuíram para o desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de forma mais dinâmica e prática da química, bem como de outras áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: responsabilidade social; meio ambiente; conscientização

INTRODUÇÃO

A medida em que os profissionais da educação vêm se adaptando ao ensino remoto frente a todos os seus desafios e possibilidades, ações e atitudes relacionadas às tecnologias e a outras vertentes como o desenvolvimento sustentável vem sendo desenvolvidas pelas escolas na busca por garantir uma educação de qualidade para os seus estudantes provando que a educação não pode parar. Instituições de ensino e professores tiveram que se reinventar e adotar novas práticas para atender as demandas do ensino remoto (Oliveira, Neto & Oliveira, 2020).

Por outro lado, os conteúdos a serem ministrados nesse período precisaram ser repensados e os professores precisaram selecionar aqueles conteúdos âncora que dessem suporte para o ensino continuar. Neste processo seletivo, as questões relacionadas ao meio ambiente, em especial na disciplina de química, muitas vezes passam despercebidas, ou nem são vistas nas aulas remotas. De acordo com Antiqueira e Sekine (2020)

é preciso pensar em ações de curto, médio e longo prazo que se iniciam hoje, com o olhar voltado para o futuro. Ações de ordem prática que envolvem o ensino remoto temporário e a posterior segurança do contato social nas escolas, a diminuição da produção de resíduos, a reorganização da economia, dentre outras questões que acabam por se organizar como princípios de sustentabilidade e cidadania. É imperativo que todos os setores da sociedade se mobilizem e tomem iniciativas em prol de um futuro comum (ANTIQUEIRA E SEKINE, 2020, p. 70).

A população mundial, que hoje é de mais de 7 bilhões de pessoas, cresce em um número significativo todos os dias. Para sustentar essa quantidade crescente de pessoas é necessária a extração contínua de recursos naturais para garantir a sobrevivência de todos. No entanto, tais recursos são limitados e é obrigação nossa, enquanto indivíduos e sociedades conhecer e aplicar no nosso cotidiano ações sustentáveis que minimizem os impactos ambientais e que garantam um futuro melhor para a vida das pessoas e para o planeta. Segundo a Unesco (2021), a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) contribui para mudar a forma como as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável.

De acordo com Júnior (2015, p. 2677) a existência de áreas verdes está relacionada com a manutenção da vida e auxilia na conservação do ambiente ecologicamente equilibrado. Essas áreas são compostas por uma vegetação arbórea, que englobam as praças, os jardins públicos e os parques urbanos. Elas melhoram a qualidade do ar urbano, devido a sua capacidade de absorção do gás carbônico e liberação do oxigênio, suas copas oferecem sombra, proteção térmica e absorvem ruídos, além disso, acarreta na quebra da monotonia da paisagem pelos diferentes aspectos e texturas decorrentes de suas mudanças estacionais e oferecem abrigo e alimento aos animais, além de proteger e melhorar os recursos naturais.

O conhecimento químico, nesse sentido, representa um papel de grande importância para a construção dos saberes ambientais e sustentáveis. Entretanto, tais conceitos não são amplamente utilizados nas aulas desta disciplina, sendo mais comumente discutidos pela biologia, por exemplo. No entanto, corroborando com Puga (2015, p. 7) a química é um campo de conhecimento transversal, propício para ser trabalhado de maneira interdisciplinar e apropriado para a Educação Ambiental. Segundo o autor utilizar os conceitos químicos para a construção do conhecimento sobre esta temática possibilita articular diferentes níveis de

percepção da realidade, expandindo nossas visões de mundo e natureza.

Utilizar a química associada à sustentabilidade e ao desenvolvimento da consciência ecológica parte necessariamente da importância de garantir o caráter interdisciplinar nas aulas, bem como na tentativa de romper com o pressuposto de que a Química se detém a práticas de decorar fórmulas, nomenclaturas e memorizar reações. Pelo contrário, esta disciplina, se trabalhada da forma correta, torna-se uma ferramenta de extrema importância na promoção do entendimento do que é direito e dever do indivíduo a partir de um pressuposto científico, podendo assim conferir suas contribuições ao mundo em que estamos inseridos e que se mobilizem e tomem iniciativas em prol de um futuro comum.

Este projeto foi motivado pelo contexto social no município em que está inserida a escola. Uma das principais atividades de geração de renda para as famílias que habitam o município de Nova Floresta é a agricultura. Muitos pais e familiares dos estudantes atuam nesta profissão com pouco ou nenhum conhecimento sobre os impactos ambientais causados pelo uso de fertilizantes industrializados e agrotóxicos, ainda menos em relação à importância da arborização e dos problemas causados pelo desmatamento. A cidade é conhecida por ter uma plantação e cultivo de maracujá muito reconhecido pela região.

Diante do exposto, como uma proposta para o retorno às aulas pós pandemia, oportunizado pelo ensino híbrido, o presente trabalho buscou abordar a importância da química ambiental e questões ambientais presentes no cotidiano do aluno, por meio de uma ação de arborização e da construção do saber ecológico com os alunos da 3ª Série do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral José Rolderick de Oliveira, que fica localizada na região do Curimataú, no município de Nova Floresta-PB. Garantindo o saber interdisciplinar, o projeto teve a contribuição dos professores de outras áreas como biologia e língua portuguesa.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido pelos integrantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica, subprojeto de Química, em parceria com os professores das disciplinas de Química, Biologia e Língua Portuguesa, nas turmas da 3ª série (A e B) da Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Rolderick de Oliveira, na qual existem 40 alunos matriculados. Durante as ações desse projeto, no entanto, o número de participantes é inferior ao de matriculados devido à falta de recursos tecnológicos para assistir às aulas e por causa da evasão causada no período de Pandemia da COVID-19 que dificulta a participação dos estudantes durante a ação prática.

O projeto de arborização foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2021, sendo executado em duas etapas: a primeira se tratando de um momento teórico de forma remota e a segunda correspondeu a um momento presencial onde os discentes relacionaram a teoria com a prática. Em consonância com Bueno (2007), quando há articulação entre a teoria e a prática, os conteúdos não passam despercebidos, tornando-se algo muito relevante na formação do indivíduo. Para investigar a concepção dos estudantes com relação ao projeto, foi realizado um questionário via Google Forms, onde o mesmo era composto por 3 perguntas, 2 questões objetivas e 1 discursiva.

A primeira etapa consistiu na parte teórica, em que os residentes e a professora de Química abordaram em 4 aulas via Google Meet (Figura 1), a questão ambiental, química orgânica e ambiental.



Fonte: autoria própria (2021)

Na primeira aula, foi trabalhado o conteúdo de amidas, no qual foi explicado a sua função, sua nomenclatura e relacionando-a no cotidiano dos alunos. Para melhor compreensão da temática estudada, foi aplicado um jogo educativo desenvolvido na plataforma Wordwall. Durante a segunda aula, foi abordado o assunto sobre a química da uréia, onde foi ensinado como se dá a obtenção, síntese e como a ureia é utilizada como fertilizante. Na oportunidade, falou-se ainda do processo de adubação. Na terceira aula, foi exposto o tema agrotóxico, no qual foi apresentado os seus benefícios e malefícios, um pouco da sua história desde o seu surgimento até os dias atuais. A quarta aula teve como objetivo retratar a importância da arborização, o quanto as árvores são essenciais na vida dos seres vivos, bem como sua função química, física, paisagística e ecológica.

A segunda etapa do projeto se tratou da parte prática, no qual foi realizada a arborização na escola. Nessa oportunidade, firmou-se parceria com secretaria de agricultura da cidade de Nova Floresta, a qual disponibilizou um técnico agrícola para acompanhar o processo de arborização, bem como forneceu dezenas de mudas de árvores. Este foi o momento no qual os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar a teoria vista nas aulas com a prática, além de contribuir para as gerações futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de propor condições e alternativas que estimulem os alunos a construírem visões e posturas cidadãs, esse projeto, por meio de suas ações, mostrou aos estudantes que os mesmos devem aceitar-se como integrantes do meio ambiente, promovendo intervenções responsáveis em prol da preservação da natureza. Durante as ações foi possível perceber a alegria e o comprometimento dos alunos em participar do projeto, o que enriqueceu ainda mais cada momento vivenciado. Viu-se também a importância da escola em possibilitar aos estudantes assumirem um papel responsável e consciente em um ato de preservação do meio ambiente.

A primeira etapa do projeto foi bem produtiva, pois mostramos a importância da química ambiental e meio ambiente para ser discutido com os alunos, em aulas síncronas realizadas de maneira remota, mesmo não sabendo das técnicas de plantio, mas tiveram uma noção e um pouco de teoria como seria a plantação das mudas de árvores na escola, sobre uso de fertilizantes e a química da uréia, o ciclo do nitrogênio, a importância de realizar a sustentabilidade, de alimentos sem o uso de agrotóxicos para uma alimentação mais saudável e qualidade de vida.

A segunda etapa da metodologia trouxe muita importância e afirmação das aulas remotas vistas pelos alunos. A prática de arborização da escola teve uma visibilidade muito positiva tanto na vida dos alunos quanto na sociedade da cidade de Nova Floresta. O apoio do técnico de agricultura da cidade veio dar apoio a todo o conteúdo visto na primeira parte da metodologia, além de ensinar técnicas de distanciamento das plantas, os tipos de raízes das plantas da região do curimataú, entre outros conhecimentos.

Santos *et al.* (2018, p. 3, apud RAMOS; FEITOSA e SATO, 2015) abordam a importância da arborização nas escolas:

A arborização em escolas é de fundamental importância tanto para proporcionar melhorias no ambiente de estudo, quanto para conscientizar os alunos de quão grande é a importância de se preservar florestas assim como buscar formas para recuperar as

áreas de mata degradadas com o avançar dos centros urbanos. (Santos et al. (2018, p. 3, apud RAMOS; FEITOSA e SATO, 2015).

Por meio da arborização é possível conservar a identidade biológica de uma determinada região, pois através desta implantação asseguramos o abrigo e alimento da fauna local. Além disso, a arborização é uma possibilidade de amenizar os impactos ambientais, assegura momentos de lazer, algo que é essencial no ambiente escolar e acarreta a reintegração de árvores no espaço educacional.

É importante destacar que para a realização da arborização na escola, os estudantes e todos os envolvidos na ação foram orientados em relação ao protocolo de segurança sanitária atendendo a todas as normas sempre tomando por cautela o distanciamento e uso de máscaras e álcool gel. Assim, seguindo as orientações do Agrônomo, as covas foram feitas com a distância de 4 metros entre elas e, em seguida, os próprios estudantes puderam vivenciar a experiência do plantio das mudas seguindo todas as orientações (figura 2). Foi realizado, ainda, a discussão sobre como efetuar os cuidados para que as mudas pudessem crescer saudáveis e cumprir seu papel na natureza.

Figura 2 - Arborização da escola



Fonte: autoria própria (2021)

De acordo com os resultados obtidos no questionário desta pesquisa, a ação de arborização conferiu uma oportunidade de realizar um importante exercício de cidadania. Após a concretização desse projeto foi possível observar por meio do questionário aplicado, que o mesmo teve grandes impactos positivos na vida dos alunos. Quando perguntados se a ação de arborização contribuiu para sua aprendizagem sobre a importância do saber ecológico, a

resposta foi unânime, os alunos responderam que sim, na justificativa eles reafirmam o quão essencial é explorar ainda mais a temática.

Outro ponto muito positivo desta ação foi a possibilidade de reunir os estudantes que não tinham acesso à Internet em uma ação escolar que os permitiu uma melhor compreensão e uma participação que, desde o início do ensino remoto, estava muito limitada para eles, desmotivando-os e fazendo-os se sentir aquém do contexto escolar. Neste encontro, puderam entender mais sobre os conceitos ministrados, tirar suas dúvidas e participar de forma ativa às discussões realizadas, enfatizando assim a relevância deste projeto também para o ensino híbrido.

Alguns estudantes responderam, ainda, que o projeto os incentivou a praticar ações sustentáveis, pensando sempre no bem estar do planeta. Outros falaram que o trabalho apresentou novas formas de ajudar o meio ambiente, comprovando que o projeto despertou nos alunos a consciência ambiental e os cuidados para o futuro, estimulando a conservação do meio ambiente e gerando ações responsáveis por meio dos alunos. O que irá contribuir na diminuição dos impactos causados pelo desmatamento e pelo crescimento urbano.

Esta etapa conferiu o desenvolvimento de uma ação sustentável que se caracterizou como uma boa prática ecológica na escola e contribuiu para o despertar protagonista entre os estudantes e pôde, ainda, preparar os estudantes para a sua reinserção escola por meio do ensino híbrido. Além disso, com toda a interdisciplinaridade realizada, ficou mais fácil de aprender Química e mais fácil ainda relacioná-la ao cotidiano por meio da temática ecológica. Pôde-se, ainda, mostrar aos alunos que a química não é uma ciência isolada e que o seu conhecimento se torna ainda mais relevante quando visto em seu contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental é vista nas escolas de maneira não muito presente nas grades curriculares dos alunos, de modo transversal, sendo muitas vezes deixado de lado pelos os professores ou deixando o conteúdo para segundo plano. No entanto, é sabido que o assunto aborda conteúdos riquíssimos que, se não vistos na escola, os alunos dificilmente terão a oportunidades de desenvolver o conhecimento do que seria sustentabilidade, e outros temas como a problemática dos agrotóxicos e uso dos fertilizantes.

O conhecimento sobre o consumo de alimentos tratados com agrotóxicos e o que podem causar o impacto que traz para a população brasileira e a sua cidade, por exemplo, deve ser amplamente discutido e inserido no contexto escolar de modo que os estudantes possam utilizar

tais conhecimentos no seu cotidiano conferindo, assim, ao seu contexto uma ampliação de exercícios de cidadania e responsabilidade ecológica.

Nesse sentido, a presente pesquisa mostrou-se satisfatória atingindo os objetivos almejados. Isso foi perceptível mediante os resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos, bem como pela análise qualitativa do projeto onde notou-se, a cada etapa, a empolgação dos alunos a descobrirem os saberes que estavam presentes no seu cotidiano e eles não percebiam, como os casos frequentes na cidade deles de pessoas doentes devido ao uso incorreto de pesticidas.

A metodologia utilizada mostrou-se positiva e relevante para futura continuidade do projeto de arborização da escola. Os alunos mostraram interesse na postura de iniciativa de querer contribuir para sustentabilidade e apresentaram ideias que eles podem ser realizadas futuramente na escola como, por exemplo, uma horta sem agrotóxicos e sem o uso de venenos e a criação de uma compostora de resto de comida, o que mostra que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de iniciativas e perspectivas de ajudar o meio ambiente e a sociedade.

REFERÊNCIAS

Antiqueira, L. M. O. R., & Sekine, E. S. (2020). Os “erres” pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 15(4), 70–79.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 27 abril. 1999. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

BUENO, L, et al. **O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas**. Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: . Acesso em: 10 de out. 2021.

JUNIOR, H. M.; SILVA, A. M. L. **Concepções dos alunos do ensino médio e superior sobre arborização urbana inseridas no contexto da educação ambiental**. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 11, n.21, p. 2677, jun. 2015.

OLIVEIRA, A. S. S., NETO, A. B. A. & OLIVEIRA, L. M. S. (2020). Processo Ensino Aprendizagem na Educação Infantil em tempos de Pandemia e Isolamento. *Ciência Contemporânea*, 1(6), 349-364.

PUGA, Isadora Tormin. **Educação ambiental no ensino de química: propostas de atividades para escola pública**. 2014. 39 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Química) - Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTOS, E. A. V, et al. **Arborização como uma prática de educação ambiental visando a conservação das espécies nativas da caatinga.** *Revistaea*, v. 16, n. 64, p.03, 2018 apud RAMOS; FEITOSA e SATO. (2015).

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development>. Acesso em, 23 de jun. 2021.

CAPÍTULO 2

ESTUDO DE CASO COMO METODOLOGIA FACILITADORA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Lucas Wallyson Pereira de Queiroz
Isadora Shirley de Oliveira Silva
Aline dos Santos Silva
Ladjane Pereira da Silva Rufino de Freitas

RESUMO

A educação está passando pelo ensino emergencial em decorrência da pandemia da COVID-19. Este fato exigiu que os professores buscassem novos meios para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse continuar. A busca por métodos e estratégias capazes de contribuir para a redução da evasão escolar se intensificou e os professores que, muitas vezes, tinham como principal método o ensino tradicional, precisaram inovar em suas estratégias para o ensino remoto. Tendo em vista a utilização de uma metodologia de ensino capaz de estimular o protagonismo e o caráter investigativo dos estudantes, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência de um projeto baseado na metodologia de estudos de casos, desenvolvido com estudantes da 3ª série do ensino médio de uma escola pública do Curimataú paraibano. Esse foi um projeto desenvolvido por integrantes do Programa Residência Pedagógica, sempre com o acompanhamento de uma professora preceptora. O trabalho foi desenvolvido com o intuito de investigar e facilitar a aprendizagem em relação aos conceitos de química orgânica, em especial das reações orgânicas visando constituir um pensamento científico investigativo a partir da solução de um problema gerador. Conforme os resultados obtidos nesse estudo, a proposta possibilitou vários pontos importantes para o desenvolvimento dos estudantes e sua autonomia, apresentando assim diversos fatores que estão presente na sua realidade, desenvolvendo um pensamento crítico científico, bem como o trabalho em equipe, fazendo a relação da química estudada em sala de aula (ainda que virtual) e nos livros didáticos, com a sua realidade. Mediante a metodologia desenvolvida, foi possível observar que o estudo de caso desenvolvido com os estudantes do ensino médio mostrou-se bastante eficaz, tanto no desenvolvimento de habilidades, quanto na aprendizagem do conteúdo específico.

PALAVRAS-CHAVE: funções orgânicas; reações orgânicas; ensino remoto; recurso didático; estudo de caso.

INTRODUÇÃO

O ensino remoto foi o método encontrado para trabalhar em tempos de pandemia nas escolas já que estudantes e professores precisaram manter o distanciamento social. Com o ensino remoto, surgiram várias dificuldades para o ensino tanto para os professores quanto para os estudantes, uma delas foi buscar metodologias facilitadoras que possibilitassem repassar o conteúdo de uma forma que os estudantes pudessem compreender mais facilmente os conteúdos ministrados.

Entretanto, é sabido que a educação não deve ser construída mediante a transmissão de

conteúdos. O processo de ensino e aprendizagem deve garantir que os estudantes adquiram habilidades que sejam fundamentais no seu desenvolvimento enquanto agentes importantes no meio em que estão inseridos. De acordo com a literatura (LAUTHARTTE e JUNIOR, 2011; CAMARGO e MACHADO, 2013; ALBA et al, 2013; SILVA e PINHEIRO, 2013 apud PEREIRA, Maiane Sousa, 2019), a motivação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem pode vir ser estimulada por meio de novas metodologias adotadas pelo professor.

Nesse sentido, diante dos desafios do ensino remoto, os professores precisaram enriquecer seus métodos de ensino para oferecer uma educação de qualidade. Uma metodologia que permite tais requisitos é o estudo de caso, sobretudo em funções de despertar a curiosidade para a pesquisa. Trata-se de um método já utilizado em diversas áreas, e que cada vez mais vem se tornando popular. São várias as vantagens do estudo de caso, especificamente, ao contribuir para uma aproximação positiva da contextualização dos conceitos químicos com situações reais do cotidiano dos estudantes, além de ser uma metodologia diferenciada e rica em atributos para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O estudo de caso tem se destacado, uma vez que desafia o aluno a resolver problemas da vida real, colocando-o em contato com situações do seu cotidiano por meio de aprendizagem ativa. A medida em que os estudantes vão em busca das respostas para resolver a problemática abordada, o seu desenvolvimento e aprendizagem são possibilitados e vão sendo gradativamente construídos. A pesquisa e os debates entre os estudantes são grandes aliadas na execução desta metodologia, pois estimulam a busca por informações para a resolução do caso, caracterizando um processo contínuo de aprendizagem, permitindo-os ter domínio do conteúdo e, desta forma, construir conhecimentos superando suas dificuldades, bem como cita Alba *et al* (2013, p.2.), *apud* PEREIRA (2019, p.13) estarão “trazendo resultados desejados na aprendizagem, na medida em que o aluno encontrar, através do conhecimento químico, as respostas para as perguntas que fazem parte do seu mundo”.

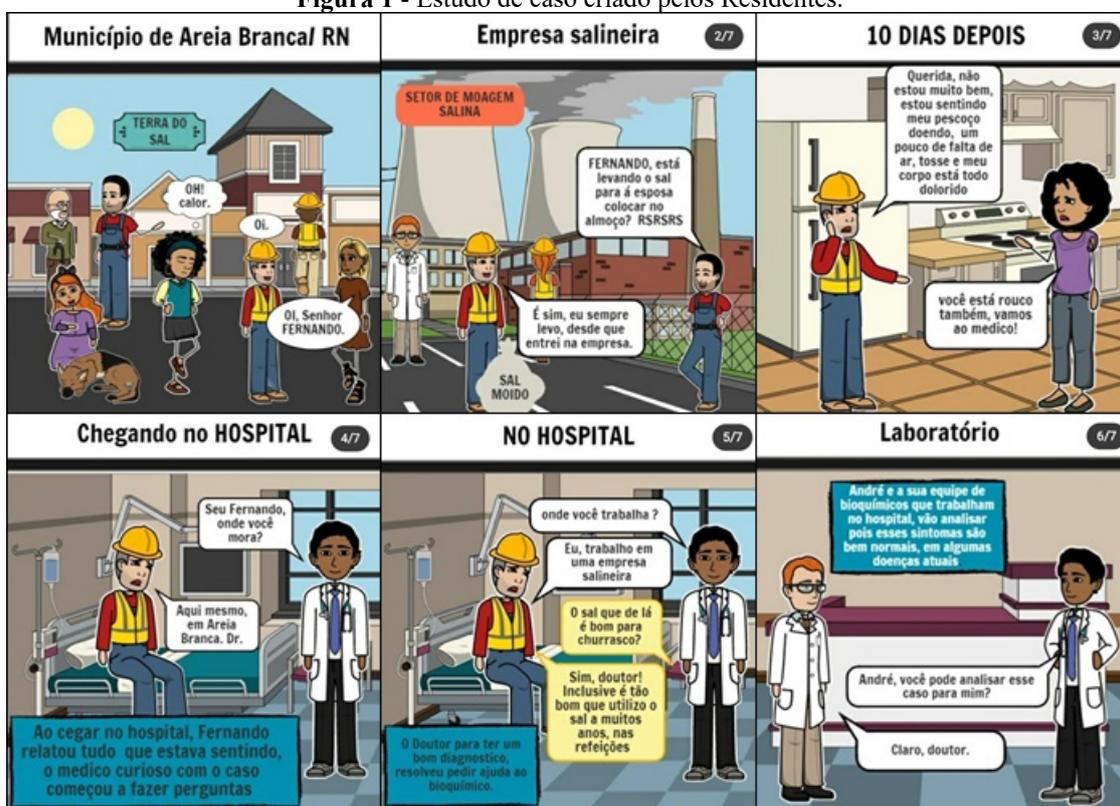
Desta forma, o presente trabalho aborda o relato de experiência da utilização de um estudo de caso elaborado por residentes do Programa Residência Pedagógica sobre reações orgânicas de adição, na Escola Cidadã Integral José Roderick de Oliveira, localizada na cidade de Nova Floresta-PB, com estudantes da 3ª Série do ensino médio de modo a facilitar o ensino e aprendizagem dos estudantes no ambiente de ensino remoto em tempos de pandemia, além da possibilidade de auxiliá-los na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

METODOLOGIA

O presente projeto foi desenvolvido na ECI José Rolderick de Oliveira localizada no curimataú paraibano, no município de Nova Floresta-PB com uma turma de 3º série do ensino médio de maneira remota e direcionado a um total de 40 estudantes matriculados. O projeto foi dividido em 3 etapas.

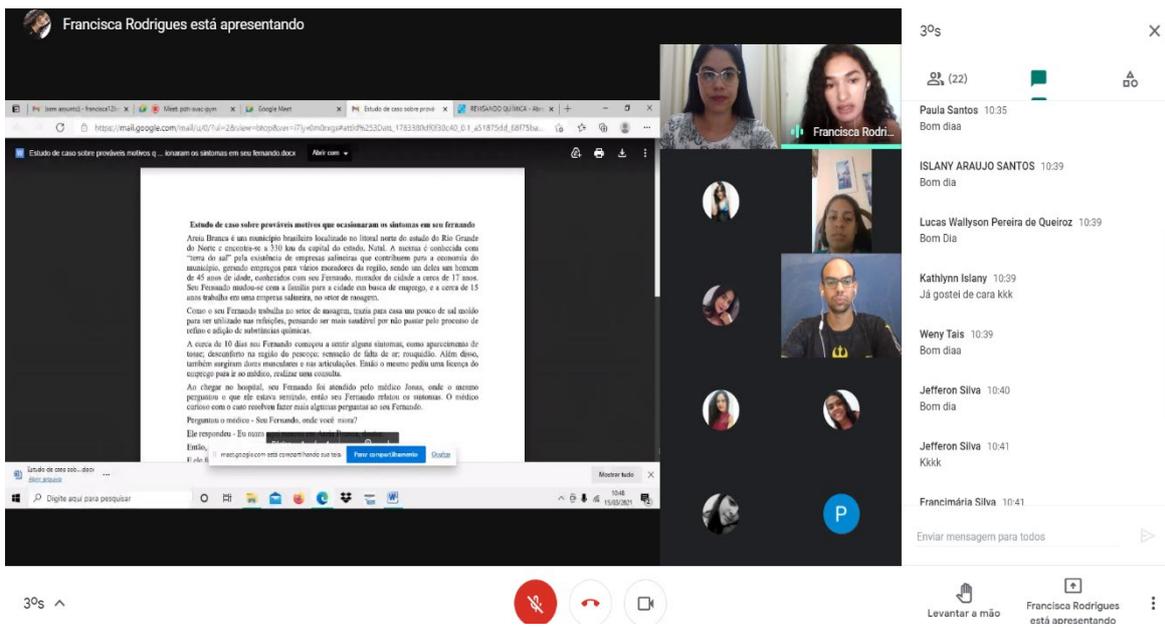
Na primeira etapa foi elaborado um caso que continha em sua base de conhecimento o estudo sobre as reações de adição. O caso relatava a história fictícia de um senhor que trabalhava em uma indústria de sal, o qual passava por diversos processos químicos. O trabalhador em questão consumia esse sal frequentemente, causando-lhe problemas de saúde (figura 1).

Figura 1 - Estudo de caso criado pelos Residentes.



Fonte: autoria própria (2021).

A segunda etapa consistiu na apresentação do estudo de caso aos estudantes. Inicialmente, o caso foi divulgado em forma de quadrinhos num perfil do Instagram criado pelos residentes para publicações voltadas para os conteúdos de química, de forma que os estudantes tivessem acesso a história e fosse despertando a sua curiosidade. Em seguida, levamos o estudo de caso para a aula síncrona ministrada via Google Meet (figura 2), na qual a história (quadro 2) foi apresentada e comentada para toda a turma.



Fonte: autoria própria (2021).

Quadro 1 – Texto produzido pelos residentes sobre o estudo de caso.

Estudo de caso sobre prováveis motivos que ocasionaram os sintomas em seu Fernando

Areia Branca é um município brasileiro localizado no litoral norte do estado do Rio Grande do Norte e encontra-se a 330 km da capital do estado, Natal. A mesma é conhecida com “terra do sal” pela existência de empresas salineiras que contribuem para a economia do município, gerando empregos para vários moradores da região, sendo um deles um homem de 45 anos de idade, conhecidos com seu Fernando, morador da cidade a cerca de 17 anos. Seu Fernando mudou-se com a família para a cidade em busca de emprego, e a cerca de 15 anos trabalha em uma empresa salineira, no setor de moagem. Como o seu Fernando trabalha no setor de moagem, trazia para casa um pouco de sal moído para ser utilizado nas refeições, pensando ser mais saudável por não passar pelo processo de refino e adição de substâncias químicas. A cerca de 10 dias seu Fernando começou a sentir alguns sintomas, como aparecimento de tosse; desconforto na região do pescoço; sensação de falta de ar; rouquidão. Além disso, também surgiram dores musculares e nas articulações. Então o mesmo pediu uma licença do emprego para ir ao médico, realizar uma consulta. Ao chegar no hospital, seu Fernando foi atendido pelo médico Jonas, onde o mesmo perguntou o que ele estava sentindo, então seu Fernando relatou os sintomas. O médico curioso com o caso resolveu fazer mais algumas perguntas ao seu Fernando. Perguntou o médico - Seu Fernando, onde você mora? Ele respondeu - Eu moro aqui mesmo em Areia Branca, doutor. Então, Jonas lhe fez outra pergunta - Você tem algum emprego? E ele falou - Sim, doutor. Eu trabalho em uma empresa salineira. Para descontrair um pouco, o médico perguntou - E o sal que vocês produzem lá é bom para ser utilizado em churrasco? Seu Fernando respondeu - Sim, doutor! Inclusive é tão bom que utilizo o mesmo sal moído até nas refeições do dia a dia. Ao encerrar a consulta, levando em consideração as informações e os sintomas relatados por seu Fernando, para poder dar um melhor diagnóstico, o doutor resolveu analisar melhor o caso, e achou uma boa ideia contar com a ajuda de seu amigo bioquímico André e de sua equipe de bioquímicos que trabalham no hospital, pois esses sintomas são bens normais em algumas doenças atuais. Supondo que você é um dos bioquímicos que fazem parte da equipe do amigo de Jonas, Levante suas hipóteses e ideias sobre as possíveis causas desse problema para ajudá-lo a resolver.

Fonte: autoria própria (2021).

Na terceira etapa, a turma foi dividida em grupos, onde cada grupo ficou com um residente para auxiliar na resolução do caso. Para isso, foi entregue um questionário como roteiro para que pudessem desenvolver e resolver o caso estudado. Os estudantes tiveram como base as questões para resolver o caso, a saber: *Qual o problema central do caso, e o que pode estar ocasionando o problema no personagem principal? O que a química tem a ver com o problema do caso? O que o caso tem em relação com as reações químicas? Qual reação é essa? Como podemos solucionar o problema de senhor Fernando?*

Como finalização da terceira etapa da aplicação do estudo de caso, os estudantes em suas equipes reuniram-se em grupos criados no WhatsApp para discutir o caso e suas pesquisas realizadas, afim de apresentá-las em um momento estabelecido em forma de seminários mostrando os resultados obtidos, bem como a resolução da problemática e do questionário aplicado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem reunidos de forma on-line em grupos de WhatsApp, cada equipe pôde discutir sobre as especificidades do caso. Nessa oportunidade, conseguimos uma boa interação dos estudantes, os quais foram formulando suas hipóteses. Seguindo o contexto segundo Saccol, Schlemmer e Barbosa (2010)

processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distante uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais com salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho (SACCOL, SCHLEMMER e BARBOSA, 2010 p. 23).

Em uma das equipes, um dos estudantes relatou que o senhor estava doente pela quantidade de sal que ele consumia, outros concordaram e afirmaram que era o sal o principal problema. Dois estudantes comentaram que ele estava assim por causa do calor, afirmando que, na verdade, era a desidratação o real problema devido ser uma cidade bastante quente do Nordeste.

A medida em que foram aparecendo as dúvidas e os questionamentos nos grupos de WhatsApp, os residentes iam orientando e fazendo com que a curiosidade deles se despertasse cada vez mais, nunca dando respostas e sempre instigando mais a reflexão e a pesquisa do caso. Os estudantes mostraram-se tão empolgados que a maior parte destas discussões ocorria fora do horário de aula, o que comprova que conseguiu-se mantê-los envolvidos até a resolução do caso. Para finalizar a discussão com os estudantes no grupo de WhatsApp, estes foram instruídos a pesquisarem sobre o que consumo de sal poderia causar, que tipo de doença e como

ocorria esse consumo de sal pelo ser humano, pois seria discutido na aula da semana seguinte.

Esta etapa que consistiu no debate, pesquisa e discussão do caso, foi de acordo com os objetivos almejados, uma vez que afirmou a mobilização para a aprendizagem dos estudantes fora de espaço formais de educação, e mesmo nesses espaços percebeu-se que a aprendizagem ocorreu de forma gradativa e favoreceu a realização de mais interação entre os estudantes, interação essa que é comumente comprometida no ambiente de ensino remoto. A discussão nos grupos de WhatsApp nos fez levar a análise da aprendizagem do estudo de caso para a sala de aula virtual Google Meet conforme estabelecido anteriormente.

DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO NA SALA DE AULA VIRTUAL

A discussão do questionário precedeu as apresentações e durou 1 hora/aula. Todo o diálogo foi através do chat da plataforma Google Meet, ou ligando o microfone para tirarem dúvidas e para responder ou conversar com o grupo. Isso foi importante para que os estudantes pudessem firmar seus argumentos e ampliar suas discussões, uma vez que foi possível ouvir o que cada equipe havia reunido até o momento.

Assim, questionados sobre qual o problema central que o caso abordou, os estudantes responderam que foi o consumo exagerado de sal que estava causando problemas de saúde no personagem principal. Nesse momento, surgiu a dúvida sobre o tipo de sal que o senhor Fernando estava consumido, pois nas pesquisas realizadas viram que o sal consumido pelo personagem não era o sal industrializado e sim sal moído e notaram que este sal não passa pelos processos químicos que são muito importante para o consumo.

Os estudantes começaram, então, a responder os tipos de doença que estavam relacionados ao consumo de sal como pressão alta, hipertireoidismo e o bócio. Nesse ponto, foi percebido que os estudantes conseguiram descobrir a doença que o senhor Fernando havia adquirido, mas os residentes não confirmaram, pois era importante que eles conseguissem fazer a relação com a química e para isso eles teriam de responder as outras questões específicas do questionário. Então, deu-se continuidade às discussões das questões restantes.

Ao serem questionados sobre a relação da química com o caso apresentado, os estudantes conseguiram associar as informações com o conteúdo que estavam estudando nas aulas de química: as reações de adição. Assim, os estudantes fizeram uma associação com os elétrófilos como Cloro, Bromo e com o Iodo e, após isso começaram a ir por eliminação, associando os eletrófilos das reações com a composição do sal NaCl e chegando a conclusão de que o Bromo não teria relação nem uma com o sal nem com os tipos de doenças que eles

havam pesquisado na questão 1 ficando, portanto, em dúvida em duas reações a de Cloro e a do Iodo. Nesse momento, os grupos ficaram divididos, pois uns achavam que era o cloro, já que está presente na composição da fórmula molecular do sal de cozinha, enquanto outros falaram que o problema seria o iodo, uma vez que está associado às doenças que haviam pesquisado.

A partir daí, foi lançada a pergunta que questionava a relação das reações químicas com a problemática e quais reações estariam envolvidas. Então, os estudantes começaram a pesquisar e descobriram que o iodo precisa passar por um processo de tratamento, no qual ocorrem os mecanismos de reação do iodo, e que o baixo nível de Iodo na dieta estava relacionado a um hormônio chamado tiroxina, que ajuda a regular a taxa metabólica. Foi percebido que os estudantes estavam conseguindo desenvolver todo o caso e, por meio de suas pesquisas, trazendo um contexto mais científico e químico para as respostas. Além disso, a esta altura, mostravam-se cada vez mais envolvidos com a resolução da problemática e animados para dar continuidade às pesquisas e discussões.

Como os estudantes já tinham respondido que a doença do personagem estava ligada a reações de iodo, a etapa seguinte foi a fundamentação sobre como ocorria a reação de Iodação. Um dos estudantes comentou que a professora já havia ministrado a aula sobre os mecanismos das reações de bromação e questionou se esse era o mesmo mecanismo para as reações com o iodo. Nessa discussão, os estudantes não perceberam a relação do mecanismo de reação com o hormônio Tiroxina. A resposta do caso, portanto, não foi totalmente completa nessa aula, então, ao fim, levamos a discussão mais uma vez para os grupo no WhatsApp para concluir a organização da apresentação que foi realizada na aula seguinte.

APRESENTAÇÃO DAS SOLUÇÕES PARA O ESTUDO DE CASO

Na última aula proposta, os estudantes apresentaram suas pesquisas e foi perceptível que os estudantes conseguiram desenvolver o caso com clareza e a partir de muita pesquisa. As apresentações dos grupos foram bem desenvolvidas com respostas muito bem elaboradas, o que mostra o quanto cada grupo se empenhou para resolução do estudo de caso, possibilitando, ainda, a compreensão sobre o assunto de reações de adição de halogenação mediante todo o percurso de aprendizagem construído nesta proposta.

Conforme Yin (2005, p. 691), a realização do estudo de caso exige o desenvolvimento de um protocolo para condução da pesquisa, preparo, treinamento do pesquisador. As fontes de evidências podem ser documentos, registros em arquivo, entrevistas ou questionários, observação direta, observação participante, artefatos físicos, já que o uso dessas fontes requer

habilidades e procedimentos organizados. Os estudantes conseguiram, pois, realizar tais habilidades de procedimentos de organização de pesquisa e isso foi facilitado pelo questionário investigativo do caso para o auxílio do desenvolvimento das hipóteses.

Antes das apresentações os estudantes movimentaram bastante os grupos enviando fotos do que já haviam pesquisado constantemente. Foi visto que, de fato, estavam interessados em solucionar o caso e a consequência disso foi a quantidade de saberes adquiridos. Durante as apresentações, foi possível observar que os estudantes conseguiram afirmar com convicção que o problema de senhor Fernando era causado pelo iodo e pela falta do hormônio tiroxina que estaria causando todos os sintomas. Assim, conforme as apresentações iam ocorriam, chegaram a conclusão de que o baixo nível desse hormônio, que é provido da reação de halogenação do iodo, causa a doença conhecida como papeira ou bócio e que tudo isso era consequência da utilização diária do sal moído na alimentação do personagem.

A partir da observação desses fatos, é perceptível o favorecimento da aprendizagem que o estudo de caso propõe para os estudantes durante a sua utilização. Segundo Ribeiro (1994), com os métodos ativos, os estudantes assimilam maior volume de conteúdo, retêm por mais tempo, adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas, melhoram o relacionamento com os colegas e tornam-se mais autônomos. A proposta de aprender fazendo exige pensar no que se vai fazer, fazer o que se pensou e pensar no que se fez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos mencionados, pode-se perceber que a utilização desta metodologia de ensino foi de grande relevância em vários aspectos. Foi significativa a participação dos estudantes e o estudo de caso despertou nos mesmos a vontade de decifrar enigmas através do caráter científico e relacionando os saberes adquiridos nas aulas aos problemas cotidianos. Neste sentido, foi notável que a medida em que os estudantes buscavam uma solução para o caso, conseqüentemente desenvolviam conhecimento sobre o conteúdo de química orgânica abordado.

Com base nesses resultados, é perceptível que a presente pesquisa foi satisfatória ao desenvolvimento do público alvo mediante a utilização do estudo de caso como método facilitador da aprendizagem corroborando com o uso de metodologias ativas e colaborativas importantes para o desenvolvimento cognitivo e despertar investigativos dos estudantes. Sendo assim, esta pode ser uma metodologia utilizada juntamente aos estudantes para ajudá-los no

melhoramento do rendimento escolar seja no ensino remoto ou presencial.

REFERÊNCIAS

ALBA, Juliana; SALGADO, Tania Denise Miskinis; PINO, José Cláudio Del. Estudo de Caso: Uma proposta para abordagem de Funções da Química Orgânica no Ensino Médio. REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Vol.6, nº.2, maio.2013.p.76-96

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Presidência da república, casa civil, subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 27 abril. 1999. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

CAMARGO, A. S; MACHADO, P. F. L. A medicação e o ensino de química: Uma proposta de educação para a saúde. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências-Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

LAUTHARTTE, Leidiane Caroline; JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco. Bulas de Medicamentos, Vídeo Educativo e Biopirataria: Uma Experiência Didática em Uma Escola Pública de Porto Velho – RO. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. v. 33, n. 3, p.178- 184, ago, 2011.

PEREIRA, Maiane Sousa. A elaboração e aplicação do método de estudo de caso sobre automedicação durante o aprendizado de química na educação básica. 2019. 46 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Química, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité – Paraíba – Brasil, 2019.

PUGA, Isadora Tormin. Educação ambiental no ensino de química: propostas de atividades para escola pública. 2014. 39 f. Monografia (graduação em licenciatura em química) - instituto de química, universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, E. C. O (ORG). Educación permanente de personal de salud. Serie Desarrollo Recursos Humanos nº 100. OPAS, 1994. Capítulo VII, p. 187-215.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SILVA, Maria Laura Maciel da; PINHEIRO, Paulo César. A Educação Química e o Problema da Automedicação: Relato de Sala de Aula. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. Vol.35, nº.2.,p. 9299, maio 2013.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 3

VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS EM FEIRAS LIVRES DE RONDÔNIA: O SENTIR E O OLHAR SOBRE ESSE UNIVERSO¹

Laida Justiniano
Edna Maria Cordeiro
Maria das Graças Viana de Sousa

RESUMO

Ao refletir sobre a diversidade de vivências matemáticas possíveis, foi proposta uma pesquisa com vistas a compreender o conhecimento matemático utilizado na feira livre, a partir de duas experiências significativas, de uma feirante em Guajará Mirim e de dois feirantes da Zona Sul de Porto Velho - Rondônia. Para tanto, os objetivos específicos foram: Identificar os conhecimentos matemáticos utilizados por dois feirantes na Zona Sul de Porto Velho-RO; analisar os conhecimentos matemáticos utilizados em uma experiência da pesquisadora na feira livre de Guajará Mirim; refletir sobre a matemática ensinada em sala de aula e as adaptações realizadas pelos feirantes para operar matematicamente. Para a coleta de dados foi proposta uma pesquisa bibliográfica associada à de campo, esta a partir da escrita de três narrativas sobre vivências matemáticas em feiras livres de Rondônia, sendo que foram escritas considerando a experiência da pesquisadora Laida Justiniano na feira livre em Guajará Mirim e as experiências de dois feirantes de Porto Velho. Primeiramente, foram analisadas as informações coletadas junto a cada feirante, para em seguida verificar as práticas semelhantes, vislumbrando compreender os conhecimentos matemáticos presentes na feira. Em busca do referencial teórico, tornou-se evidente que a matemática predominante nas feiras livres é a Etnomatemática, por valorizar a Matemática dos diversos grupos culturais, então, faz-se necessário valorizar as ideias matemáticas informais, sendo que o idealizador foi o brasileiro Ubiratan D'Ambrósio (2013). Outra referência fundamental: Nunes; Carraher; Schleimann (2001), por apontar que as aprendizagens matemáticas realizadas no ambiente de trabalho estão relacionadas ao desenvolvimento das relações interpessoais, frutos das negociações, do tratado e do talento para lidar com os clientes. Por consequente, tanto a matemática informal, quanto a formal demonstram que podemos aprender a partir de conhecimentos matemáticos no âmbito acadêmico ou através da necessidade de lidar com eventos ocorridos no dia a dia dos seres humanos. Isto é, o aprendizado se constrói através do empenho daqueles que dele fazem uso, fazendo as necessárias adaptações cotidianas. Assim fazem os feirantes ao aperfeiçoar seus conhecimentos, desenvolvendo meios matemáticos que supram suas necessidades no local de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências matemáticas. Feiras livres. Rondônia.

VIVÊNCIAS MATEMÁTICAS EM FEIRAS LIVRES DE RONDÔNIA

*O mundo da matemática não é um lugar enfadonho,
é um lugar extraordinário;
vale a pena passar o tempo lá.
(Marcus du Santoy)*

¹ Resultado de uma pesquisa levada a efeito em 2020, inicialmente para atender a um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática, e posteriormente revisada e complementada em suas análises para composição desta publicação.

Assim como algumas pessoas não percebem o quão extraordinário é o mundo da matemática, outras não veem as maravilhosas experiências matemáticas vivenciadas nas feiras livres. Alguns podem até pensar que os feirantes, assim como as feiras, não são essenciais para a economia de uma região, e por sua vez, não representa nenhuma importância econômica e social. Esta situação é alimentada pela falta de conhecimento da nossa cultura, entretanto, é notória a importância das feiras livres para o desenvolvimento da sociedade e da economia, sem mencionar o impacto que elas causaram no surgimento das primeiras cidades.

As feiras livres, sobretudo no universo de cidades brasileiras, devem ser pensadas como importantes lugares onde são produzidos, cotidianamente, saberes do trabalho, caracterizados por atos, gestos, performances corporais, movimentos e dizeres, formas de agir e se relacionar fomentadas por feirantes e fregueses, onde se ergue uma rede de sociabilidades vivenciadas pelos atores sociais no âmbito desses territórios construídos e reconstruídos cotidianamente (VEDANA, 2004, p. 251).

Ressalta-se ainda que “as trocas ocorridas na feira não são apenas materiais e que elas são também um espaço de intercâmbio de saberes” (TEDESCO, 2013, p. 126). Tais saberes produzidos pelas interações entre os feirantes e a comunidade promovem experiências que se transformam em memórias importantes para a compreensão deste universo.

Vários foram os motivos para escolha deste tema de pesquisa, em especial uma experiência vivida pela pesquisadora Laida Justiniano, quando tinha dezesseis anos e trabalhava no comércio, como vendedora, até sua passagem pelo estágio supervisionado, além da observação e acompanhamento do cotidiano de dois feirantes da zona sul de Porto Velho, Rondônia.

Ao tomar conhecimento do interesse em pesquisar as vivências matemáticas realizadas na feira livre, a pesquisa foi organizada com vistas a investigar e dar visibilidade as práticas matemáticas emergentes neste universo vasto e dinâmico.

A feira livre é exemplo de que a matemática pode ser adaptada de acordo com a necessidade dos seres humanos, pois enquanto atividade humana, a matemática é uma forma particular de organizarmos os objetos e eventos no mundo. “Podemos estabelecer relações entre os objetos de nosso conhecimento, contá-los, medi-los, somá-los, dividi-los etc. e verificar os resultados das diferentes formas de organização que escolhemos para nossas atividades” (NUNES; CARRAHER; SCHLEIMANN, 2011, p. 29).

Neste contexto, o conhecimento se constrói através do empenho dos feirantes em aperfeiçoar seus conhecimentos, desenvolvendo meios matemáticos que possam suprir suas

necessidades no comércio realizado na feira livre, onde há também trânsito entre o mundo rural e o mundo urbano, como construções simbólicas que se encontram e circulam, evidenciando uma diversidade de culturas e classes sociais.

Para dar início à pesquisa, o objetivo geral do estudo foi compreender o conhecimento matemático utilizado na feira livre, a partir de duas experiências, de uma feirante em Guajará Mirim e de dois feirantes da Zona Sul de Porto Velho - Rondônia. Para tanto, os objetivos específicos foram: Identificar os conhecimentos matemáticos utilizados por dois feirantes na Zona Sul de Porto Velho-RO; analisar os conhecimentos matemáticos utilizados em uma experiência da pesquisadora na feira livre de Guajará Mirim; refletir sobre a matemática ensinada em sala de aula e as adaptações realizadas pelos feirantes para operar matematicamente.

Considerando a necessária coleta de dados, foi proposta uma pesquisa bibliográfica e de campo a partir da questão central da pesquisa: Como estes trabalhadores feirantes fazem uso da matemática em seu trabalho cotidiano?

A MATEMÁTICA NO UNIVERSO DA FEIRA LIVRE

As feiras livres remontam o período da Antiguidade. Alguns livros históricos registram a existência destas práticas entre os astecas, os gregos e os romanos. Entretanto, “elas adquiriram maior notoriedade no universo da revolução comercial do século XI, na Idade Média” (ALMEIDA, 2009, p. 23).

No Brasil, as feiras livres datam do período colonial, sendo “práticas trazidas e implantadas pelos colonizadores portugueses” (LUCENA; CRUZ, 2011, p.4), para as quais tomamos por definição “modalidade de mercado varejista ao ar livre, de periodicidade semanal, organizada como serviço de utilidade pública pela municipalidade e voltada para a distribuição local de gêneros alimentícios e produtos básicos” (MASCARENHAS; DOLZANI, 2008, p. 4).

Tanto a matemática informal, quanto a formal demonstram que podemos aprender a partir de conhecimentos matemáticos no âmbito acadêmico ou através da necessidade de lidar com eventos ocorridos no dia a dia do ser humano.

É indispensável o resgate e valorização do conhecimento matemático produzido fora das muralhas da escola e nos vários meios culturais, é fundamental que exista uma troca da escola com a sociedade e a comunidade, uma permuta de conhecimento, tendo em vista ser a escola um espaço de reprodução e encontro de todas as culturas independente de adquirir conhecimentos por caminhos diferentes (FIGUEIREDO, 2017, p. 12).

A matemática predominante nas feiras livres é a Etnomatemática, cujo idealizador foi o

brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, sendo que esta busca a compreensão da forma como era usado o saber matemático pelas diversas culturas.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. A Etnomatemática é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano (D'AMBRÓSIO, 2013, p. 9).

A Etnomatemática valoriza a Matemática dos diversos grupos culturais, então, é necessário valorizar as ideias matemáticas informais utilizadas pelos alunos a partir de suas vivências fora do contexto escolar. No cotidiano do feirante colocam-se relações comerciais presentes na compra e venda de produtos comercializados na feira livre, revelando práticas não aprendidas no ambiente escolar.

Compreendemos que a Matemática é uma Ciência muito antiga e consecutivamente se fez e se faz presente na vida de todos de uma forma direta ou indiretamente. Diante disso, levar novas ideias para problematização são relevantes para a aprendizagem da matemática por meio do cotidiano (FIGUEIREDO, 2017. p. 23).

Assim, as práticas matemáticas merecem ser e são fundamentais na produção e mobilização cotidiana dos saber no trabalho, relacionados ao trato com os números. Isto está relacionado ao desenvolvimento das relações interpessoais, frutos das negociações, do tratado e do talento para lidar com os clientes.

As diferentes experiências engendradas no universo do trabalho urbano mostram-se como fundamentais na constituição de processos educativos e pedagógicos, a partir da produção cotidiana de saberes do trabalho, que trazem à tona diferentes estratégias de sobrevivência desses trabalhadores sociais (LUCENA; CRUZ, 2011, p. 3).

Ademais, as aprendizagens matemáticas realizadas no ambiente de trabalho estão relacionadas ao desenvolvimento das relações interpessoais, frutos das negociações, do tratado e do talento para lidar com os clientes. Além disso, “a matemática que um sujeito produz não é independente de seu pensamento enquanto ele a produz, mas pode vir a ser cristalizada e tornar-se parte de uma ciência, a matemática, ensinada na escola e aprendida dentro e fora da mesma” (NUNES; CARRAHER; SCHLEIMANN, 2001, p. 13).

Por isso mesmo, merecem ser e são fundamentais na constatação da produção e mobilização cotidiana para o desenvolvimento de saberes matemáticos, principalmente aqueles voltados ao universo do trabalho, quanto ao trato com os números.

A MATEMÁTICA NA FEIRA LIVRE EM RONDÔNIA: O SENTIR E O OLHAR

A partir deste estudo foram elaboradas narrativas sobre as observações de uma graduanda em matemática, que investigou o trabalho de dois feirantes, sendo um deles, aluno

da escola onde a pesquisadora já estagiava. Esta observação teve seis meses de duração, as terças-feiras, quando ocorre a feira na Zona Sul da cidade de Porto Velho.

Para a coleta dos dados foram realizadas observações que posteriormente se tornaram narrativas escritas - sobre a atuação dos dois feirantes - para compreender os conhecimentos matemáticos utilizados por eles no comércio dos produtos. Além disso, as observações serviram para direcionar o roteiro das questões que constituíram as entrevistas realizadas com dois feirantes, sendo que as respostas também contribuíram para compor as narrativas.

Além das narrativas produzidas a partir da participação voluntária dos dois feirantes de Porto Velho, também foi tomada como objeto de análise a narrativa da pesquisadora quanto a sua atuação matemática como feirante em Guajará Mirim.

Primeiramente, foram analisadas as informações coletadas junto a cada feirante, para em seguida verificar as práticas semelhantes, vislumbrando compreender os conhecimentos matemáticos presentes na feira.

Com os dados já coletados e organizados, foi realizada a análise de “todo material obtido durante a pesquisa”, ou seja, as narrativas “[...] e demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Neste caso os registros de observação e as respostas das entrevistas realizadas com os feirantes, além das experiências vivenciadas pela pesquisadora e o referencial teórico pertinente.

Discorreremos acerca dos métodos matemáticos utilizados pelos feirantes da Zona Sul de Porto Velho. Para isso, foram analisadas as vivências matemáticas da pesquisadora Laida Justiniano e de dois feirantes, sujeitos desta pesquisa, que foram observados para compreender os conhecimentos matemáticos utilizados por eles no cotidiano da feira livre, além de terem sido entrevistados para ampliar a coleta de dados, conferindo subsídios para a escrita das narrativas sobre a atuação de cada um deles.

Os feirantes que atuam na Zona Sul de Porto Velho, sendo um homem e uma mulher, serão aqui nomeados pelas iniciais de seus nomes para manutenção do sigilo de suas identidades.

A pesquisadora – Vivências matemáticas

Na época em que trabalhou como vendedora no comércio e na feira em Guajará-Mirim, Laida Justiniano era péssima como vendedora, pois estava sempre se preocupando com os clientes para que eles não pagassem muito nos produtos da loja; por isso, lhes indicava onde

poderiam encontrar o mesmo produto com preço mais barato. Logo, no fim do mês sua comissão era menor que a todos os outros funcionários.

Foi nesta época que teve o primeiro contato com o mundo dos feirantes, pois o proprietário da loja deu-lhe a missão de vender roupas na feira aos domingos. Então, teve que levantar às quatro da manhã para poder armar a barraca juntamente com mais dois funcionários, pois tudo precisava ficar arrumado até às cinco da manhã para receber os clientes.

O primeiro dia na feira ficou marcado em sua vida, por conta da oportunidade de ver e conviver com pessoas que dominavam a arte de vender e lidar com os números, dando descontos e dando troco sem errar, mesmo que muitos deles mal soubessem ler e escrever, pois não tinham tido a oportunidade de, sequer, terminar o atual ensino fundamental.

Depois a pesquisadora, já com 48 anos, aluna do curso de matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Campus de Porto Velho, volta a ter contato com o universo da feira livre, quando no primeiro semestre de 2021, teve a oportunidade de estagiar em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na Zona Sul deste município.

O estágio foi realizado no horário noturno com as turmas dos primeiros e segundos anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que grande parte dos alunos era responsável pelo sustento da família e trabalhavam no comércio informal como: vendedor ambulante, diarista ou feirante.

A partir desta coincidência foi despertado o desejo de narrar experiências vividas no universo da feira livre, espaço privilegiado de sociabilidade, de trocas de elementos diversos, muito além das questões econômicas, uma vez que os feirantes adaptam a matemática para melhor desempenhar seu labor neste mercado ao ar livre.

O feirante JBS – Seu sentir e olhar

Este trabalhador de 46 anos de idade, casado, pai de três enteados (7,12 e 15 anos) é o principal responsável pelo sustento da casa. Ele participa de todas as feiras que acontecem de segunda a domingo em diferentes bairros da cidade, incluindo a da Zona Sul, onde fizemos a observação.

Ele trabalha na feira juntamente com sua irmã, desde a adolescência na companhia do pai, depois quando sentiu que poderia ter seu próprio negócio, ainda na juventude montou sua própria barraca, estudou até o terceiro ano do ensino médio regular, seu sonho era ser professor de matemática, mas foi aconselhado pelo próprio professor de matemática a não seguir esse

caminho porque, segundo ele, não valia a pena trabalhar muito e ganhar pouco.

A maior parte dos produtos comercializados em sua barraca é produzida no seu sítio, estes produtos são vendidos por quilo e também por unidade. Para facilitar a comercialização da mercadoria este feirante as separa em pequenos grupos e desta maneira, faz com que o visual seja “mais atrativo e agradável aos olhos do consumidor final”, palavras do vendedor. Desta forma, lhe sobrar tempo para dar atenção aos clientes e ao mesmo tempo terá agilidade no atendimento; pois ele diz acreditar que com agilidade, promoções relâmpagos e um bom acolhimento para com o consumidor, no final do dia os seus ganhos serão maiores.

Este feirante afirma que para não ter prejuízo, anota todo o movimento do dia como o total de mercadoria, os produtos vendidos, gastos e compra de embalagens, e que em casa, ele faz os cálculos matemáticos fazendo uso das quatro operações básicas da matemática: a adição é usada quando o cliente compra vários produtos, para saber a quantidade de produto vendido, quanto foi o ganho obtido naquele dia trabalhado. Subtração é empregada no momento de entregar o troco ao cliente. Já a divisão a utiliza quando o cliente compra o produto e, ao mesmo tempo, ele usa a multiplicação já que ele acaba gerando um múltiplo daquela divisão.

Estes cálculos matemáticos em grande parte são feitos mentalmente, demonstrando conhecimentos implícitos neste tipo de resolução mental, e isto é visível principalmente quando ele dá desconto para o consumidor.

A feirante MSM – Seu sentir e olhar

A senhora da barraca ao lado, MSM, informou que levanta cedo, por volta das 5 horas para chegar ao local de trabalho, montar a barraca e arrumar a mercadoria por gênero, características e semelhanças. Esta feirante tem mais variedade de mercadoria do que o JBS. Na barraca dela tem frango caipira, ovos e condimentos.

A feirante capricha na organização da mercadoria a ser vendida na sua banca, conseqüentemente o visual torna-se mais agradável na hora da comercialização. Ela tem 36 anos, é a responsável pelo sustento dos filhos de 12 e 15 anos e também sustenta seus pais que são pessoas com a saúde debilitada, é mãe solteira e por ter sido vítima de violência doméstica, optou por não se casar novamente, mas mantém um relacionamento com pessoa do mesmo sexo.

Na adolescência abandonou a escola na 5ª série, hoje 6ª ano do Ensino Fundamental, pois tinha que ajudar seus pais no sítio e na comercialização dos produtos na feira livre, por ser

a filha que tinha mais responsabilidade dentre os quatro filhos do casal. Agora com os filhos adolescentes ela resolveu voltar a estudar já que não havia tido oportunidade na adolescência, por isso, estava agora terminando o ensino médio, através da EJA, no horário noturno.

Como aluna, MSM demonstrou muita dificuldade nas resoluções de problemas matemáticos, assim como muitos outros alunos da sala, essas dificuldades eram visíveis principalmente quando tinham que fazer uso do jogo de sinais. Como por exemplo, quando o professor passava uma questão matemática que dizia assim: quanto dá essa expressão matemática? A maioria dos alunos errava a questão, isso foi visível em uma prova, quando o professor avaliou o conteúdo de expressões numéricas.

Já no seu local de trabalho, na feira livre, MSM não demonstrou dificuldades em resolver tais operações matemáticas. Ela, muitas vezes, faz as contas mentalmente sem dificuldades, usando os “cálculos feitos mentalmente, sem o auxílio de lápis e papel para anotar os subtotais e cálculos intermediários. Assim, ao resolver problemas pelos procedimentos naturais, certas facilidades existentes nos problemas escolares não são utilizadas” (NUNES, CARRAHER E SCHLEIMANN, 2011, p. 151).

Nem todos conseguem fazer cálculos mentais, seja feirante ou não, nós não temos facilidade em resolver tais operações mentalmente, mas estas servem de estímulos para o raciocínio humano, e mais, em qualquer ambiente onde possa estar pode ser usado este método. Se tratando de atendimento ao público, esta senhora está sempre sorridente, atenciosa e amável, apesar de tanta responsabilidade atribuída a ela, com relação à família, ao trabalho, estudos e seus filhos.

O problema perde o significado porque a resolução de problemas na escola tem objetivos que diferem daqueles que nos movem para resolver problemas de matemática fora da sala de aula. Perde o significado também porque na sala de aula não estamos preocupados com situações particulares, mas com regras gerais, que tendem a esvaziar o significado das situações. Perde o significado também porque o que interessa à professora não é o esforço de resolução do problema por um aluno, mas a aplicação de uma fórmula, de um algarismo (NUNES; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1990, p. 22).

Assim sendo, cabe a professores e futuros professores ficar atentos a essas situações e fazer uso delas no momento de mediar o conteúdo matemático em sala de aula, de maneira que essas regras não se tornem inconsistentes e não percam o significado na hora de resolver as atividades em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATEMÁTICA NA FEIRA LIVRE

Esta pesquisa foi levada a efeito com o aporte de experiências vividas na feira livre,

tanto em Guajará - Mirim quanto na observa na feira livre de Porto Velho que ocorre nas terças feiras na Zona Sul, com o objetivo de compreender os conhecimentos matemáticos utilizados pelos dois feirantes em seu cotidiano e refletir sobre a matemática ensinada em sala de aula e a dificuldade encontrada por estes dois feirantes no seu ambiente de labor ao ar livre, quando se tornou visível que a feira livre  exemplo de que a matemática pode ser adaptada de acordo com a necessidade do ser humano.

Portanto, tanto a matemática informal, quanto a formal demonstra que podemos aprender a partir do conhecimento matemático no âmbito acadêmico ou através da necessidade de lidar com eventos ocorridos no dia a dia do ser humano. Por conseqüente, o aprendizado se constrói através do empenho dos feirantes em aperfeiçoar seus conhecimentos, desenvolvendo meios matemáticos que supram suas necessidades no local de trabalho.

Também foi possível visualizar e perceber que a matemática predominante na feira livre de Porto Velho é a Etnomatemática, ou seja, a matemática de diversas culturas, que nos leva a refletir sobre a possibilidade de desenvolver técnicas diferentes de compreensão do saber matemático, inseridos nas diferentes culturas, valorizando a matemática dos diversos grupos culturais, por conseqüente devem-se valorizar as ideias matemáticas informais utilizadas pelos próprios alunos a partir de suas vivências fora do contexto escolar.

Assim sendo, cabe aos professores atentar para essas situações e fazer uso delas no momento de mediar o conteúdo matemático em sala de aula, de maneira que as regras não se tornem inconsistentes e não se percam seus significados na hora de resolver as atividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. **Fazendo a feira**: estudo das artes de dizer, nutrir e fazer etnomatemático de feirantes e fregueses da Feira Livre do Bairro Major Prates em Montes Claros – MG. 2009. 135f. Dissertação Disponível em <<http://www2.fe.usp.br>> Acesso em: 17 Jul. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade, 2.ed. Belo horizonte. Autêntica, 2013.

FIGUEIREDO, Jonildo Manuel de. **A Etnomatemática no Comércio**: Uma análise da matemática utilizada por feirantes da cidade de Campinas PB, 2017. Disponível em: <<repositório.UFpb.br>> Acesso em: 08 jun. 2021.

LUCENA, Thiago Isaias Nobrega de; CRUZ, Dalcy da Silva. Lugares que educam: o aprendizado nas feiras livres. **Revista Interle - gere**, Natal, Rio Grande do Norte, n.8, p.1-13,

jan/jun.2011. Disponível em: <<http://www.unirios.edu.br>> Acesso em: 17 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASCARENHAS, Gilmar; DOLZANI, Miriam C. S. **Feira livre: Territorialidade popular e cultura na metrópole contemporânea**. *Ateliê Geográfico*. v.2, n.2 ago./2008, p. 72-87. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br>> Acesso em: 11 Jul. 2021.

NUNES, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLEIMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEDESCO, J. C. Economia de circuitos curtos, da qualidade e dos territórios étnicos: uma análise da dinâmica produtiva e mercantil na Rota das Salamarias – Norte e Noroeste do RS. **Revista Extensão Rural**. Santa Maria: UFSM, v. 21, n. 3, set./dez. 2013.

VEDANA, Viviane. **Fazer a feira: estudo etnográfico das artes de fazer de feirantes e fregueses da feira livre da EPATUR no contexto da paisagem urbana de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

CAPÍTULO 4

MÚSICA NÃO SE ENCARCERA: UM OLHAR SOBRE O FAZER MUSICAL EM UMA PENITENCIÁRIA FEMININA

Gabriela Nascimento

RESUMO

O presente artigo traz reflexões iniciais sobre minha pesquisa de doutorado em etnomusicologia que irá se realizar com mulheres musicistas que se encontram em situação carcerária no *Conjunto Penal Feminino*, localizado na Rua Direita da Mata Escura, sem número, na cidade de Salvador/ BA. O referencial teórico baseia-se em contribuições advindas da literatura feminista produzida por etnomusicólogas, pesquisadoras e ativistas de diversas áreas, com ênfase especial para a literatura feminista negra nacional e internacional. Dividido em quatro tópicos a tentativa do texto é chamar atenção para o fazer sonoro musical dentro de um ambiente tão estigmatizado como o de um presídio e seus atravessamentos sociais que englobam questões de gênero, raça, classe e invisibilidade social que essas mulheres enfrentam dentro deste cenário. Através de observação participante, diários de campo, entrevista, roda de conversa, atividades musicais relacionadas para o despertar dos corpos femininos aprisionados, registros audiovisuais bem como a análise performática em “possíveis” eventos culturais que podem vir a acontecer dentro desse espaço e pós-pandemia, buscarei elucidar qual o papel da música na reconstrução identitária dessas mulheres dentro deste espaço.

PALAVRAS-CHAVE: etnomusicologia, musicistas, gênero, cárcere.

Maria da Vila Matilde

Elza Soares

Cadê meu celular?

Eu vou ligar pro 180

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

E joga água fervendo

Se você se aventurar

Eu solto o cachorro

E, apontando pra você

Eu grito: Péguix guix guix guix

Eu quero ver

Você pular, você correr

Na frente dos vizim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?

Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar
Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: Péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ainda ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar
Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: Péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado

Que é cheio de denço
Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidinho
Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de moa? Jamé, mané!
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Composição de Douglas Germano

Começo meu artigo com a música supracitada para dar luz ao tema violência doméstica exercida contra mulheres. Para além disso, quero evidenciar neste texto e fazer links, entre etnomusicologia, música, violência e a situação carcerária de mulheres em um presídio em Salvador /BA. A música interpretada pela cantora e compositora Elza Soares, traz de maneira irreverente, a reação de mulheres que passam pela violência doméstica. Sei que o assunto, não é nem um pouco engraçado e meu intuito aqui, é usar a música como “carro chefe” para chamar atenção dos leitores e retratar a violência social de mulheres em um espaço de invisibilidade em um contexto social como o de um presídio. Para isso, trarei para o texto minhas percepções através do “eu” e minhas experiências e vivências enquanto mulher, musicista que já passou pelo drama da violências doméstica, social, moral e patrimonial ao exercer minhas habilidades musicais. Em uma reflexão acadêmica, poética, musical trarei para discussão esta temática, ainda, pouco abordada dentro da área das artes, mas de suma importância para fomentar novas perspectivas para a teoria dentro do campo da etnomusicologia.

Quando opto por escrever sobre invisibilidades sociais dentro de minhas pesquisas, é porque me coloco no lugar de cada uma de minhas interlocutoras, visto que, poderia ser eu no lugar de qualquer uma delas, caso tivesse “dobrado “qualquer esquina errada durante essa linda e complexa jornada de minha vida”“. É pensando na falta de oportunidade que talvez, essas ainda, não tiveram para virar a chave da roda da vida e mudarem seus percursos. Quando falo de música em espaços sociais que são ocupados por mulheres é uma forma de cura. Cura da alma e do coração. Acho que toda pesquisadora (o) tem um pouco de contador de história, é

disso que eu gosto... Contar às histórias que os livros não contam, ou como diz nossa querida Conceição Evaristo (2007) é contar sobre a nossa história de vida, nossas *escrevivências*. Para ela, essa escrita traz consciência “Consciência que compromete a minha escrita como um lugar de autoafirmação de minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra”. Em total concordância com a escritora, nossas escritas retratam nossas realidades de vida, e isso, é o que nos diferencia em nossos textos. Sentar-se para escrever a partir do eu, não é uma tarefa tão “fácil” assim, exige desprendimento de ideias, ações, construções e desconstruções de parâmetros sociais pré-estabelecidos por uma sociedade colonialista que nos impõe regras. Nesse sentido, a escrita performática apontada por Jorgette Lago (2015) é uma questão de treino. E nesse sentido, acho importante, dar asas a nossa imaginação, afinal de conta somos artistas. Então, está tudo certo. É só imaginar que tenho um balão nos dedos e o deixar voar pra onde ele quiser... quem sabe ele me leve até uma nuvem e de lá eu consigo ver para além dessa complexidade normativa que a música me permite, mas que a escrita me limita...

Portanto, meu interesse nesta pesquisa para além do que já relatei até o presente momento, vem da consciência enquanto mulher negra musicista, intelectual que já passou pela violência de todas as vertentes por exercer minhas habilidades de musicais, é dar luz ao fato de que a sonoridade está presente em todos os espaços, e em um presídio feminino, onde as mulheres que lá se encontram reclusas em situações que narram constantemente a violência de gênero e toda a invisibilidade de um sistema opressor, não deve ser diferente. Desde que, me propus a escrever sobre o tema, a música para mim, tem sido objeto de grandes descobertas e desafios, já que, tenho percebido que muitas mulheres em situação de violência usam a arte como forma de expressão e denúncia contra essas práticas. Sendo assim, a mesma pode servir como válvula de “escape” em inúmeras situações. Ao refletir sobre, lembrei de Laila Rosa que afirma “Da música floresceram espaços de rebeldia, denúncia e confrontos de racismo, sexismo e transfobias, bem como é um espaço de renascimento e crescimento humano” (ROSA, 2018, p.01).

Fazendo uma breve análise sobre os trabalhos desenvolvidos nesses ambientes que por si só já trazem as questões discutidas por Rosa (2018), a música pode ter muitos significados... E quando juntamos todos os atravessamentos de raça, gênero e classe social tão bem abordado por Carla Akotirene no *Livro Interseccionalidade* (2019) ao fazer musical de mulheres o assunto pode tomar proporções inimagináveis. Afirmo isto, baseada em minha tese de mestrado defendida no ano de (2019). Intitulada: *Música entre lágrimas: um estudo etnomusicológico sobre mulheres musicistas vítimas de violência doméstica*. Ao entrar no mestrado tive, enfim,

a oportunidade de dissertar sobre o tema. Em campo, através de um estudo etnomusicológico, pude refletir sobre a conexão “perversa” que pode existir entre a música e a violência doméstica e, como a mesma pode agir como estopim para o começo das agressões contra essas mulheres. Nesse sentido, ao entrar nesse cenário lembrei-me dos ensinamentos da professora Kidula a qual afirma que “a etnomusicologia é um estudo da música no contexto humano, particularmente cultural” (2006, p.03). Essa informação norteou meus passos enquanto pesquisadora. Minhas interlocutoras eram quatro mulheres, três negras e uma não negra, com idades variadas, às quais, encontraram refúgio em uma ocupação para fugir do ciclo das agressões. Meu trabalho baseou-se no estudo das trajetórias musicais e a violência exercida contra elas. Para a construção de minha escrita procurei fazer um link entre etnomusicologia, música, gênero e violência procurando dar luz a esse assunto emergente, e, ao mesmo tempo, tão antigo, mas, dessa vez, pelas vozes de minhas interlocutoras.

Costumo dizer que, nós mulheres negras temos muitos agravantes sociais, o primeiro é nascer mulher, o segundo nascer negra e o terceiro, que para mim é a cereja do bolo, é ser musicista e “homens”, normalmente, não gostam de ver a “sua “cereja” exposta aos olhos do outro. Antes de entrar para academia, não entendia muito o porquê dessa não aceitação masculina ao fazer musical das mulheres. Entre muitas leituras que fiz, tentando entender a magnitude do problema deparei-me com o artigo intitulado: *Chanteuses e Cabarés: desempenho, gênero e identidade na Porto Alegre no início do século XX*, escrito por Fabiane Behling Luckow (2013). Em uma perspectiva feminista “branca” a autora traz como temática principal a música, performance e identidade de corpos femininos dentro dos Chanteuses e Cabarés na Porto Alegre do século XX. Através de fotos, entrevistas e arquivos, a pesquisadora, consegue dar um panorama da imagem da mulher musicista perante a sociedade naquela época. O fazer musical, não era visto como trabalho e arte, mas sim, como prostituição. Rótulo preconceituoso que respinga até hoje em nós. Os apontamentos da pesquisadora ajudaram-me na compreensão da visão dúbia que as mulheres cantoras, ainda hoje, ocupam na sociedade. E isso, pode “ajudar” a explicar o porquê, muitas de nós sofremos violências de todas as espécies ao exercermos nossas habilidades musicais. A musicóloga Susan MaClary, que também, escreve e fomenta discussões sobre a visão distorcida que nós mulheres musicistas temos perante a sociedade afirma que “As mulheres no palco são vistas como mercadorias sexuais independente de sua aparência ou seriedade” (MaClary, 1991, p. 151). Essas percepções sociais me entristecem profundamente... Infelizmente, nossas aptidões musicais em pleno século XXI, ainda, não são vistas como arte para quem não consegue transcender este

estereótipo.

A etnomusicologia é um campo minado, inclusive, para desconstruir o próprio teor branco colonial da “etno” nesse sentido, todo cuidado é pouco, pois, a qualquer momento, podemos “esbarrar” em questões complexas que devem ser percebidas para além do senso comum social. Quando escolho falar sobre música e todos os atravessamentos sociais, dou muitos passos para trás, e percebo que o assunto gênero e feminismo vão muito além de uma denominação biológica como tão bem é escrito Joan Scott (1989), no texto, a autora traz uma perspectiva teórica feminista, através de variadas visões que apontam os atravessamentos sociais de raça, classe, sexualidade e opressões que pesquisadores e historiadores discutiram em suas pesquisas já naquela época como uma questão a ser analisada e pensada como urgente. Ao ler o texto reitero o conceito de Jurema Werneck (2009) que tão bem nos lembra, “Nossos passos vêm de Longe”! E, de tão longe, que fazem parte da cultura milenar no machismo estrutural enraizado em nossa sociedade, como afirma a pesquisadora Lorena Cabnal (2010) no texto *Feminismos diversos: el feminismo comunitário*, em sua escrita, a mulher indígena tenta chamar atenção a todo tratamento de opressão, exclusão, invisibilidade e todas as formas de violência que a mulher indígena é submetida ainda hoje. A ativista propõe uma reflexão sobre a mudança de paradigma dentro das aldeias. Ela entende que o caminho é longo, mas necessário de ser trilhado, abordado e discutido com a sociedade feminista engajada na causa.

Enquanto musicista e pesquisadora, na construção de um projeto dentro de uma penitenciária onde as mulheres que lá vivem carregam consigo todos esses atravessamentos sociais que descrevi até aqui, percebo, que meu tema é relevante à medida que fomenta novos olhares para dentro e para fora dos muros acadêmicos. Entendo que falar do lado belo e glamuroso da música é ótimo. Da alegria de estar em um palco então, é indescritível... Arrepiome e fico emocionada só de pensar em todas as sensações deliciosas que sinto quanto estou no meu momento artista, é realmente mágico. Mas, também me coloco no lugar dessas mulheres artistas que estão no “momento” impedidas de exporem a sua arte, e, seja por motivos A ou B e, meu papel aqui não é julgar ninguém. Se eu estivesse nessa situação, iria gostar muito que alguém me ouvisse enquanto artista e trouxesse-me a proposta de ouvir e escrever sobre meus medos, desejos, sonhos e esperanças.

Enquanto construía o meu lastro teórico para meu trabalho, pude perceber que a quantidade de literaturas escritas sobre o tema, ainda é incipiente e entendendo que existem relações de colaboração e cortesia entre pesquisadora e interlocutoras como proposto por Seeger

(2008), parei para refletir e questionar-me a respeito de minha pesquisa. Dentre tantas pesquisas musicais existentes em muitos contextos e ambientes, o que difere ou diminui essas mulheres de terem a oportunidade de acesso a uma pesquisa etnomusicológica dentro desse território? Visto que, as mulheres que lá se encontram, estão impedidas “momentaneamente” de se deslocarem para outros espaços destinados à execução das práticas musicais. E por que eu, enquanto etnomusicóloga, doutoranda e entendo toda a invisibilidade cultural desse território não poderia usufruir desse local para execução de um projeto musical?

Tomando tais questões como desafios, resolvi por o “pé no barro” e colocar em prática todo conhecimento adquirido durante o mestrado em etnomusicologia e agora, como doutoranda na mesma área, desenvolvendo esta pesquisa em uma penitenciária feminina.

REFLEXÕES TEÓRICAS

Ao tecer meu lastro teórico para escrita desse texto, proponho um *Etnomusicologia Negra*, projeto inicial que está sendo desenvolvido por mim, o doutor em etnomusicologia Pedro Fernando Acosta (2020) e a mestra da mesma área Miriam Oliveira (2019). Entendo que o prefixo *etno* por si só já carrega um sentido colonizador, mas como não fomos “nós” que inventamos a “roda”... Tomo a liberdade de trazer essa nova visão para essa escrita e acrescento diálogos com a literatura etnomusicológica africana e afro-americana de autores tais como Jean Ngoya Kidula (2013), Eillen Hayes (2010) e Kwabena Nketia (1990). Quando incluo essa literatura na composição de meu referencial bibliográfico, é porque entendo que as nossas reflexões apontam para a necessidade de novos olhares sobre a pesquisa e a literatura negra na tentativa de construir uma etnomusicologia de referência negra para etnomusicólogos negrxs seus aliados. A necessidade aqui, não é abandonar a experiência e o trabalho tanto teórico, epistemológico, prático entre outras ações já desenvolvidas pela etnomusicologia brasileira, feita em sua maioria, por etnomusicólogos branxns, mas sim, apontar uma nova possibilidade de se construir no Brasil outras etnomusicologias. Uma etnomusicologia negra torna-se de fundamental importância, em razão do momento político e dos impactos que irão ter o conservadorismo e o racismo nas políticas públicas brasileiras, principalmente na área da Educação e nas universidades, (ROSA 2020).

Nessa perspectiva, a abordagem de temas sociais na visão de uma etnomusicologia negra, soa como campo alternativo, visto que a escassez de literaturas representativas da nossa realidade é notória. Dessa forma, como alerta a professora Nilma Gomes, nos vemos incomodados intelectualmente a dissertar sobre nossos conflitos sociais: os intelectuais negros

produzem conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade e subjetividade a desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos socio raciais e suas vivências (GOMES, 2009 p. 530).

Esses atravessamentos tão bem pontuados pela pesquisadora, me permitem fazer nexos (NKETIA 1990) pertinentes com as questões de gênero a qual, vem sendo constantemente debatida dentro e fora dos muros acadêmicos. Percebo que os movimentos feministas juntamente com as intelectuais das mais diversas áreas, vêm tencionado uma mudança de paradigmas sobre a temática, o trajeto é longo... E o tema deve ser discutido até a exaustão em todos os espaços. Considerando a trajetória de autoras negras de diversas áreas, sobre as conquistas alcançadas durante esses longos anos, e percebendo-me, como estudante negra, procuro tecer as linhas sobre música, gênero, raça e violência junto com artistas, pesquisadoras, ativistas, as quais abordam os mesmos problemas, mas de lugares sociais diferentes.

Lembro aqui, dentre tantas escritoras feministas afro-americanas muito influentes, “bell hooks” que adotou as iniciais minúsculas no seu nome, para desafiar as convenções linguísticas e acadêmicas e dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não da sua pessoa. A escritora e ativista negra fala sobre a desvalorização das intelectuais negras que segundo ela, continuam praticamente invisíveis na sociedade (hooks, 2013) e questiona: “Ciente de que vivemos numa cultura de dominação, me pergunto, agora, como me perguntava há mais de vinte anos, quais valores e hábitos de ser refletem meu / nosso compromisso com a liberdade?” (hooks 2013, p.41). Em seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), hooks também enfatiza que a educação promove mudanças de mentalidade, por que através da língua e da escrita temos uma relação de poder e opressão que precisa ser enfrentada. Nesse sentido, pensar uma “etnomusicologia negra”, é abraçar as mudanças de perspectiva, de olhar e de escuta que o campo vem nos solicitando. Creio que dar crédito a toda essa pluralidade e inovação que esses novos olhares nos trazem, é sem dúvida um ganho acadêmico, é transgredir tradições conservadoras engessadas dentro de nossas universidades.

Dentro da etnomusicologia internacional, destaco como significativo nesta etapa de construção da pesquisa, a etnografia realizada pela etnomusicóloga negra Eileen Hayes: *Songs in Black and Lavander: Race Sexual Politics and Women’s Music* (2010). Nesta etnografia, ao abordar mulheres musicistas lésbicas, negras e não negras que participam de festivais musicais nos Estados Unidos, fornece uma visão crítica sobre o papel da música e da formação identitária das comunidades lésbicas. Hayes, em suas observações de campo mostra como os festivais

musicais ocorrem em locais democráticos e significativos para o surgimento da consciência feminista negra no período contemporâneo.

Para dar sustentação em minhas argumentações chamo para o debate Ellen Koskoff (2014), em seu bem conhecido livro *Ethnomusicology: Writing son Music and Gender*, nos apresenta um panorama reflexivo sobre os caminhos trilhados na Etnomusicologia feminista anglo-americana nos últimos quarenta anos Koskoff ao trazer suas experiências como mulher, musicista e feminista, procura sintetizar os principais debates e discussões teóricas, epistemológicas e metodológicas do estudo de música e gênero.

No Brasil, até o presente momento, não há possibilidade concreta de desenhar uma Etnomusicologia feminista como área de articulação intelectual e política (GOMES, 2014). Mas já temos estudos isolados de diversas áreas, que se propuseram a discutir questões de música e gênero, como a antropóloga Maria Igenes C. Mello (2007; 2008); a etnomusicóloga Laila Rosa (2013). O grupo de estudos Feminaria Musical, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, coordenado por Laila Rosa, é provavelmente o empreendimento mais próximo de uma Etnomusicologia Feminista no Brasil. Ainda, sobre a escrita da professora Laila Rosa que tão bem nos representa ao abordar sobre o tema, destaco o artigo *Poéticas sonoras de dissidência e “reXistência” os (trans) feminicídios e racismo epistêmico e musicais no Brasil*. Rosa traz a expressão *reXistência* utilizada pela trans feminista Viviane Vergueiro (2016) e reitera em suas argumentações a relevância das abordagens e vivências *reXistentes* de corpos periféricos que foram e continuam “deslocados “e “fronteiriços”, compondo espaços de *reXistências* ao racismo e (trans) feminicídio epistêmico em música, seja através dos seus ativismos, seja através de sua produção de conhecimento de cunho mais teórico. Para Rosa:

Em relação ao campo da materialidade musical, especialmente, antes de haver som, música, há um corpo. Este corpo é histórico e politicamente situado em termos de identidade de gênero, etnicorracial, orientação sexual, classe social acessibilidade, regionalidade, nacionalidade, religião etc...que conferem a sua materialidade sonora representando ou (não) corpos considerados dissidentes.(ROSA 2018, p.05)

A pesquisadora traz apontamento muito pertinentes ao referir-se a corpos femininos que englobam toda a complexidade estrutural de uma sociedade que discrimina invisibiliza e exclui nós mulheres, pelo simples fato de sermos do sexo feminino. Logo, o fato de exercermos nossas habilidades musicais só dificulta este processo de entendimento da sociedade ao fazer musical que engloba muitas nuances culturais e sociais que acompanham esses corpos femininos no desenrolar de sua arte.

Para MERRIAN (1964), a etnomusicologia é uma disciplina que almeja aproximar-se

dos métodos científicos na medida possível de uma disciplina que lida com o comportamento humano e seus produtos. Nesse sentido, desenvolver um projeto musical dentro dos muros penitenciários será uma forma de ajudar essas mulheres na busca ao empoderamento identitário através das práticas musicais. Dessa forma, para dar embasamento ao meu projeto trarei literaturas que dialoguem não somente com a realidade do sistema penitenciário, mas que aborde sobre a situação das mulheres nesses ambientes.

Ao fazer uma análise sob essa lente, encontrei vários estudos que apontam as mulheres negras como as mais suscetíveis às práticas de delitos impactadas muitas vezes pelo racismo, sexismo, vulnerabilidade social e violência doméstica. Segundo (hooks, 2004, p. 102) “o problema da violência negra são os ecos das mensagens patriarcais e sexistas dentro de suas famílias por membros da mesma raça” esses fatores podem ter por consequência o encarceramento.

No Brasil, destaco o livro *Presas que Menstruam a Vida das Mulheres tratadas como Homens nas Prisões Brasileira* (2015), a jornalista Nana de Queiroz traz inúmeras entrevistas realizadas com as presas, em vários presídios femininos espalhados pelo Brasil. Onde o mesmo ignora questões de gênero, oferecendo a elas tratamento muito similar ao masculino, inapto para tratar adequadamente de temas intrínsecos ao universo feminino como menstruação e maternidade. Além de também, falar um pouco do impacto em suas famílias e o dia a dia na prisão. Queiroz tem como enfoque de sua escrita sete presidiárias e traz através de suas narrativas a precariedade a que as prisioneiras estão sujeitas. Chama à atenção a falta de acesso a serviços de saúde, as más condições de higiene, a ausência de tratamentos de pré-natal para gestantes e a distribuição de remédios para conter as presas etc. Para Queiroz, às presidiárias femininas tem o seguinte estereótipo:

A prisão é uma experiência em família para muitas mulheres no Brasil [...]. Em geral, é gente esmagada pela penúria de áreas urbanas, que buscam o tráfico como sustento. São a maioria, negras e pardas, mãe abandonadas pelos companheiros e com ensino fundamental incompleto (QUEIROZ, 2015, p.25).

As autoras (o) que trago para esse trabalho procuram retratar a dura realidade das mulheres que estão cumprindo medidas restritivas de liberdade nesses espaços. E nessas circunstâncias, envoltas a tanta complexidade social, a falta de estrutura para o atendimento dessas torna o fardo da sentença ainda mais pesado.

Através da mesma lente, trago os olhares da socióloga e a advogada Bárbara Musumeci Soares e Iara Ilgenfritz (2002) que coordenaram um estudo entre os anos de 1999 e 2000, onde estiveram em todas as instituições prisionais do Rio de Janeiro que abrigam mulheres. As

autoras colocam em xeque as especificidades das mulheres aprisionadas e questionam o modo como essas mulheres vivem dentro dos espaços de reclusão no RJ. O livro traça um perfil das mulheres que naquele momento encontravam-se em situação de cárcere; não apenas um perfil socioeconômico, mas também da ‘vulnerabilidade social’ como chama as autoras referindo-se ao fato destas mulheres ficarem expostas a diversas circunstâncias violentas. O estudo, que contou com mais de 500 detentas, deu origem ao livro *Prisioneiras - vida e violência atrás das grades* de 2002. Segundo elas: “Mais de 95% sofreram violência em pelo menos um destas três ocasiões: na infância/adolescência, no casamento ou nas mãos da polícia; 75% foram vitimadas em pelo menos duas dessas ocasiões; e 35% em todas as três ocasiões” (SOARES, ILGENFRITZ, 2002).

Trago também para compor minha argumentação, a importante contribuição da Assistente Social Rosângela Peixoto Santa Rita (2006), em seu artigo *Mães e Crianças atrás das Grades*. A autora problematiza a relação entre o sistema penitenciário e algumas das particularidades do encarceramento feminino brasileiro. Dentro de uma perspectiva crítica, sinaliza algumas implicações da existência de uma não correspondência entre o expresso nos instrumentos legais normativos que orientam as ações institucionais e a realidade que vivência a mulher-mãe presa, tornando necessária a implantação e implementação de políticas públicas específicas para tal realidade, como forma de minimizar o poder discricionário das gestões penitenciárias que tanto tem contribuído para o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana.

No âmbito da etnomusicologia, aponto o trabalho do etnomusicólogo André Quadros no livro *The Oxford Hand Book of Community Music* (2018), que desenvolveu juntamente com mais três colegas um projeto sobre música comunitária nas prisões em três cenários diferentes e trouxe a identidade, a luta e inclusão como elementos chaves no desenvolvimento desse trabalho. Esse projeto foi desenvolvido em duas prisões masculinas nos EUA. Localizadas em Massachusetts e Norfolk e a prisão de mulheres em Framingham. Ao procurar metodologias para o ensino das práticas musicais nesses ambientes os professores fizeram-se questionamentos a respeito do ensino das práticas musicais como alfabetização musical para o cânone ocidental e o quanto essa prática atendia aos objetivos da produção musical comunitária com homens e mulheres encarcerados.

Quadro, ainda enfatiza que os dados apontam a população carcerária de negros, pobres, afro-americanos e latinos como maioria dentro desses espaços. Segundo ele, às mulheres pretas

são enviadas para prisão detidas por tráfico de drogas em um índice muito maior que as mulheres brancas. O mesmo também aponta que um grande número de mulheres presas são vítimas de violência sexual e há uma alta taxa de suicídio entre as detentas.

Ao pesquisar sobre projetos musicais realizados dentro de penitenciárias femininas dentro e fora do país é notório que esse ainda é um território pouco explorado e aqui podemos trazer as questões de gênero, exclusão e invisibilidade que nós mulheres já sofremos pelo simples fato de nascermos do sexo feminino (CARNEIRO, 2011), mas principalmente no que se refere às mulheres negras, as quais compõem a grande maioria do sistema penitenciário dentro e fora do país. Como assim afirma uma passagem de Carneiro:

[...] a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento de autoestima. (CARNEIRO, 2011, p.128).

Em total concordância com a autora, a asfixia social da mulher negra é notada em qualquer esfera da sociedade e pelo que vi, li e refleti até aqui, é sempre em números mais elevados. Ao levarmos em consideração as complexidades desse impacto de raça, gênero, orientação sexual e da classe social, nos deparamos com enormes diferenças. As mulheres negras ainda hoje têm menos oportunidades, e esse pode ser um, dos motivos que as tornam alvos mais fáceis. A lendária feminista Lélia Gonzalez afirma que:

Falar de opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam o preço muito caro pelo fato de não serem brancas (GONZALEZ, 1988, p. 14).

As literaturas escritas que trouxe para este artigo evidenciam que o encarceramento feminino é para a etnomusicologia um tema “recente”. Nesse sentido, enfatizo a fala de quem mudam os cenários, mas jamais se rompem as estruturas.

A SITUAÇÃO DOS PRESÍDIOS FEMININOS NO BRASIL

As prisões no Brasil surgiram com a colonização, não eram presídios, mas sim cadeias públicas, que serviam unicamente para assegurar que a punição seria aplicada, ou seja, os indivíduos ficavam presos até que fossem severamente castigados ou enforcados. Prisão, desde os primórdios, era considerada, sinônimo de violência e descaso, lugar onde os menos favorecidos (são) eram deixados à própria sorte, descartados como lixo humano como preceituam Costa e Dias, (2013, p. 103), “sendo que a estes indivíduos não existem caminhos delimitados para o retorno à sociedade, de modo que a incerteza de seu futuro se dá rumo às profundezas do desconhecido”.

Desde o período colonial, no Brasil, as mulheres foram encarceradas em estabelecimentos onde prevaleciam prisioneiros do sexo masculino, sendo a elas raramente destinados espaços reservados. Prostitutas e escravas, em sua maioria, as mulheres eram confinadas junto aos homens, frequentemente dividindo a mesma cela. Narrativas de abandono, abusos sexuais, problemas com a guarda – na maioria das vezes masculina –, doenças, promiscuidade e outros, envolvendo as mulheres encarceradas, estavam sempre presentes nos trabalhos de penitenciários do século XX (ANDRADE, 2011p. 17). Ainda segundo a autora, a partir de meados do século XIX, quando a precariedade da situação prisional brasileira começou a ser explicitada e diferentes profissionais passaram a se dedicar e buscar soluções para resolvê-la, o tema das mulheres presas entrou em pauta. Relatos esparsos e alguns relatórios de diferentes períodos mostram a situação das encarceradas nas prisões e casas de correção brasileiras. Em geral, ressaltam não apenas a precária condição em que se encontravam as mulheres presas, mas também o pequeno número de condenadas e processadas detidas, o que, possivelmente, justificava o adiamento de soluções para tal questão. Apesar do debate sobre os presídios femininos no país ser pauta da discussão carcerária desde as últimas décadas do século XIX, foi somente na década de 1940 que os estabelecimentos prisionais só para mulheres foram criados em alguns estados brasileiros. Continuando com as afirmações da autora, *O Instituto Feminino de Readaptação Social* em Porto Alegre, (atual Madre Pelletier), o Presídio de Mulheres de São Paulo e a Penitenciária de Mulheres de Bangu, no município do Rio de Janeiro, inaugurados em 1942, foram os primeiros estabelecimentos prisionais femininos no país. Segundo afirma Queiroz, (2015, p.131), “as prisões femininas eram destinadas a criminosas, prostitutas, moradoras de rua e mulheres desajustadas. No entanto, o conceito de desajustadas, na época poderia significar uma série de coisas muito distante do desajuste”. Pode-se dizer que o instituto visava não só a prisão, mas a domesticação das mulheres, ou seja, tentavam moldar o caráter das internas, através de trabalhos manuais como artesanatos, costuras dentre outros, depois de serem reeducadas essas eram devolvidas a sociedade. Sob suas percepções referentes a esses espaços, Queiroz afirma que:

Quando as mulheres começaram a cometer crimes de verdade e ficou mais difícil manter a segurança, as freiras entregaram o presídio à Secretaria de Justiça, mas se mantiveram na direção por longos e obscuros anos. [...] Só em 1981 as irmãs deixaram a administração do presídio para o Estado. (QUEIROZ, 2015, p.132).

Ainda segundo a escritora, o que se percebe é que, desde a colonização pouco ou nada mudou, a situação dos presídios, não se equipara ao que estabelece a Lei de Execuções Penais, o sistema carcerário não evoluiu, as celas continuam sendo como as velhas masmorras, sujas e

fétidas da idade média ou às velhas cadeias públicas da época da colonização. Lugar onde seres humanos aguardam para que a justiça do Estado seja feita. Em meio ao caos em que se encontra o sistema prisional brasileiro, cada vez mais inflado e precário, um ponto específico tem chamado a atenção em relatórios e estudos sobre o tema. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), divulgado pelo Ministério da Justiça no final de abril, aponta que, entre 2005 e 2014, a população carcerária feminina saltou de 12.925 para 33.380, um crescimento de 10,7% ao ano.

Através do Infopen Mulheres, levantamento de informações penitenciárias com ênfase exclusiva na situação das presas no Brasil, o Ministério da Justiça divulgou dados sobre o número de mulheres mantidas presas no Brasil. De acordo com os dados coletados em junho de 2016, 42.355 mulheres foram privadas de liberdade. A título de comparação, dentre os cinco países com maior população prisional feminina no mundo, a segunda maior variação da taxa de aprisionamento no mesmo período foi da China, com um aumento de 105%, enquanto a Rússia diminuiu em 2% o encarceramento deste grupo populacional. Cumpre ressaltar que a maior parte das mulheres submetidas à pena privativa de liberdade trata-se de mulheres que ainda não foram julgadas e condenadas, mais precisamente 45% dessa população. Ainda, considerando que o sistema penal no Brasil e no mundo foi criado por homens e para homens, e o fato dos índices das mulheres que perpassam por ele se dar em menor escala aliado à perspectiva patriarcal que permeia na sociedade, fez com que fossem negligenciadas em seu processo de institucionalização a criação de políticas públicas e construções de unidades prisionais voltadas a atender às necessidades direcionadas ao gênero feminino. Nesse sentido, no que diz respeito à destinação dos estabelecimentos por gênero, têm-se que 74% dos estabelecimentos prisionais foram projetados para o público masculino, sendo apenas 7% destinados ao público feminino e outros 17% são caracterizados como mistos.

Buscando consertar as omissões do passado, mudanças relacionadas às especificidades relativas ao gênero feminino vêm sendo introduzidas na legislação nos últimos anos. Porém, em que pese se constate a existência de alterações legislativas favoráveis às mulheres encarceradas, estas ainda carecem de efetividade no campo prático. No que se refere à questão da maternidade no cárcere, por exemplo, ainda que a legislação disponha que devem ser assegurados às mães presas e aos seus filhos e filhas condições mínimas de assistência enquanto inseridos no ambiente prisional, dentre elas a existência de berçário, creche e centro de referência materno-infantil, apenas 55 unidades em todo o país declaram apresentar cela ou dormitório para gestantes, 14% contam com berçário e/ou centro de referência materno-infantil

e apenas 3% possuem espaços de creche. Denota-se que essa questão demanda uma preocupação em maior proporcionalidade de idealizadores de políticas prisionais que não resta tão abarcada pelo relatório em análise, pois, além das mães que habitam o sistema prisional, se encontra uma população ainda mais invisível aos olhos da sociedade, que cumpre pena sem ter cometido crime algum, que são as filhas e filhos das presas que vivem nas mais diversas e adversas condições no sistema prisional brasileiro.

Consoante se extrai dos dados apresentados que foram extraídos após levantamento disponível para 30.501 mulheres (74% da população feminina encarcerada), quanto ao perfil das mulheres aprisionadas no sistema carcerário de nosso país, tratam-se na maior parte dos casos de mulheres jovens (50% possuem faixa etária entre 18 a 29 anos), negras (62%), com baixa escolaridade (45% não chegaram a completar o ensino fundamental), solteiras (62%), mães (74%) e presas provisórias (45%).

Os dados se justificam tendo em vista que o sistema de justiça criminal brasileiro se trata de um sistema seletivo que reforça a exclusão de grupos que já são considerados vulneráveis, em que se determina, por meio da justiça, que mulheres negras sejam mais suspeitas que mulheres brancas. Ademais, ativistas da área, que estudam e tem contato diário com estudos voltados ao encarceramento feminino, elaboraram uma tese de que a emancipação da mulher como chefe de casa, sem a equiparação de seus salários com os masculinos, tem aumentado a pressão financeira sobre elas e, por conseguinte, levado mais mulheres ao crime no decorrer dos anos (QUEIROZ, 2015). Essa tese, que é comprovada quando olhamos para os dados apresentados, uma vez que a maior parte dos delitos, “em tese”, cometidos por mulheres dizem respeito a delitos que servem como complemento de renda, tais como os relacionados ao tráfico de drogas (62%) e crimes contra o patrimônio (20%).

Em minhas buscas pela internet referentes à situação atual dos presídios femininos em Salvador/BA, encontrei o trabalho da então estudante de direito Deylane Azevedo de Moraes Leite (2017) que defendeu em sua monografia um trabalho intitulado: *Abandono e invisibilidade da mulher encarcerada: As presas definitivas do Conjunto Penal Feminino da Mata Escura sob a ótica Criminológica Feminista*, onde a mesma traz um pouco do panorama geral da atual situação das mulheres encarceradas. A referida analisou como o androcentrismo se manifesta na relação entre gênero e prisão e contribui para o abandono e invisibilidade da mulher encarcerada. Ainda, trouxe como ponto central de sua escrita, o estudo da relação gênero e cárcere por um viés feminista de forma essencial para pautar a emancipação das mulheres das

diversas classes sociais, na busca por uma criminologia feminista interseccional, que viabilize a escuta das vozes dessas mulheres encarceradas e possibilite a redução do direito penal sexista, classista e hierarquizante atual.

O trabalho da estudante supracitada é de extrema relevância para composição de literaturas em ambientes de extrema vulnerabilidade assistencial e social, infelizmente, não encontrei mais materiais informativos sobre a situação atual do Presídio Feminino em Salvador/BA, fator que denuncia todo o descaso e a invisibilidade desse grupo de mulheres que se encontram em situação de reclusão. Como vim aqui para falar de música dentro desses espaços, trarei a seguir alguns exemplos de projetos musicais que tem acontecido dentro destes territórios.

ALGUNS EXEMPLOS DE PROJETOS MÚSICAIS DESENVOLVIDOS EM PRESÍDIOS

Trago o projeto *Changing Tunes*, uma instituição de caridade que usa música e orientação para ajudar as pessoas a terem vidas significativas, livres dos crimes. O projeto acontece no Reino Unido e atende homens, mulheres e jovens de todas as habilidades e origens. O objetivo desse trabalho é restaurar a confiança deles e permitir que eles quebrem o ciclo. O projeto visa através do poder e do potencial da música a mudança comportamental das pessoas, melhorando o bem-estar e permitindo o crescimento pessoal, o que ajuda na reabilitação. Os músicos que fazem parte dos projetos são multi-instrumentistas e oferecem sessões de música em grupo na prisão e sessões mensais na comunidade.

Na mesma linha de trabalho, trago para minha escrita um projeto musical chamado *Music in Prison* desenvolvido em toda a Inglaterra e país de Gales. O projeto visa apoiar um grupo de prisioneiros através de experiências positivas de aprendizagens que podem ajudar a aumentar a autoconfiança e aspirações de jovens, mulheres e homens nas prisões através das artes. Esses prisioneiros têm a chance de formar uma banda ou gerarem sua própria música ao saírem da prisão, o projeto também possibilita a gravação “profissional” de CDs e cópias que são enviadas para os participantes e suas famílias. Dessa forma, através desse trabalho, abrem-se portas para outras formas de educação e aprendizagem que, se vistos com outros olhos, poderiam contribuir como parte de um projeto de políticas públicas que fomentem direitos sociais e culturais previstos na constituição. Este projeto costuma levar toda a infraestrutura de estúdio para as prisões de uma maneira “itinerante” fixando a sua base durante uma semana em cada penitenciária.

Em minha pesquisa a procura de projetos musicais para as mulheres em presídios femininos, dentro e fora do Brasil, chamou-me atenção não ter encontrado trabalhos musicais especificamente direcionados as mulheres, “só para variar um pouquinho”. Fora do Brasil, os casos citados acima, “ressaltam” que os projetos abrangem homens e mulheres desenvolvendo essa prática. Já no Brasil, achei alguns projetos musicais realizados dentro das penitenciárias masculinas. Em contrapartida, nos presídios femininos, indo ao encontro de QUEIROZ (2015), o que encontrei foram muitos cursos que ofereciam o ensino de artesanato em geral bem como cursos que envolvem o tratamento da estética feminina. Fator que evidencia o território penitenciário como masculino. Nesse sentido, trazem a estrutura de uma relação patriarcal nesses espaços. “Elas, ainda continuam praticamente invisíveis na sociedade (hooks, 2014, p.41)”.

Perante todas as complexidades apresentadas até aqui, pretendo trazer como o objetivo deste trabalho refletir e fomentar novas idéias sobre as relações entre práticas musicais, gênero, violência e situação carcerária no sistema prisional, sendo assim, apresento as seguintes problematizações para este trabalho: Quem são essas mulheres musicistas encarceradas? Em que medida a situação prisional está operando, ou não, na reconstrução identitária dessas musicistas? Qual o papel da música em suas vidas? Como a situação prisional afetou e transformou a vida dessas mulheres que trabalhavam profissionalmente, ou não com a música?

CONSIDERAÇÕES

Ao findar essa escrita percebo que o caminho, com certeza, será longo e desafiador. Mas ao mesmo tempo, cheio de reflexões e ações que me ajudarão a compreender como a música ajuda no processo de reconstrução identitária dessas mulheres musicistas. Enquanto me recrio, invento reinvento e aventuro-me nesta intrigante arte da reflexão e escrita sobre este universo feminino sonoro-musical, procuro ativar “gatilhos” que não só, provoquem, mas que transcendam os muros acadêmicos, e para além, tensionem novas olhares sociais dos corpos femininos encarcerados e do fazer musical em territórios invisibilizados.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ACOSTA, Pedro Fernando. *Sopapo Poético e Etnomusicologia Negra: Agência, performance, musicalidade e protagonismo negro em Porto Alegre* 346 f. 2020. Tese (doutorado)- Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

AKOTIRENE, Carla. *O Que é Interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, Bruna. *Entre as Leis da Ciência, do Estado e de Deus o surgimento dos presídios femininos no Brasil*. 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CABNAL, Lorena. *Feminismos diversos: el feminismo comunitário*. In: *Feminista siempre*. Asociación para la cooperación con el Sur. ACSUR-Las Segovias, 2010.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DIAS, Felipe da Veiga; COSTA, Marli Marlene Moraes da. *Sistema Punitivo e Gênero: Uma abordagem alternativa a partir dos direitos humanos*. - 1.Ed.-Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CHANGING Tunes. Disponível em: <https://www.changingtunes.org.uk/#learnmore>. Acesso em: 28 dez. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Da Grafia-desenho de minha mãe. Um dos lugares de nascimento de minha escrita*. In: Mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, Nilma. Intelectuais negros e produção de conhecimento: Algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. 2009. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, 532 p.

GOMES, Rodrigo. *Os percursos da etnomusicologia feminista nas últimas quatro décadas: uma visão de dentro* por Ellen Koskoff. *Revista Estudos Feministas*. v. 24, n.2, Florianópolis, p.134-148, mai/agost. 2016.

HAYES, Eileen. *Songs in Black and Lavander: race, sexual politics and women's music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2010.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *We Real Cool: Black Men and Masculinity*. Filadélfia: Psychology Press, 2004.

KIDULA, Jean Nagoya. *Ethnomusicology, the Music Canon and African Music: Positions, Tensions, Resolutions, in the Africa Academy*. *Africa Today*, Indiana University Press, v. 52, n. 3, 2006. p. 99-113.

_____, Jean Ngoya. *Music in Kenyan Christianity: Logooli Religious Song*. Indiana University Press, 2013

KOSKOFF, Ellen. *Feminist Ethnomusicology: Writings on Music and Gender*. Chicago: University of Illinois Press, 2014.

LAGO, Jorgette. Escrita performática em etnomusicologia: uma proposta presunçosa a partir da minha relação com a música. In: Anais do VII ENABET Encontro Nacional da Associação brasileira de Etnomusicologia. Florianópolis, Campus da Universidade Federal de Santa

Catarina - UFSC 2015.

LUCKOW, Fabiane. *Chateuses e cabarés: performance, gênero e identidade na Porto Alegre do século XX*. In: Estudo de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas. Série pesquisa em música no Brasil, ANPPON 2013.

MCCLARY, Susan. *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1991.

MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro. *Revista Eletrônica de Musicologia*. v.11, setembro 2007.

MERRIAM, Alan. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Deylane. *Abandono e invisibilidade da mulher encarcerada: As presas definitivas do Conjunto Penal Feminino da Mata Escura sob a ótica da criminologia*. Monografia de graduação em Direito. Universidade Federal da Bahia. 2017.

NASCIMENTO, Gabriela. *Música, canto e lágrimas: um estudo entre musicistas negras vítimas de violência doméstica vivendo em uma ocupação em Porto Alegre*. IX Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia. Anais. Campinas/SP, 201.

NKETIA, Kwabena.J.H. Contextual Strategies of Inquiry and Systematization. *Ethnomusicology*, vol. 34, n. 1 (Winter, 1990), p. 75-97.

OLIVEIRA, Mirian. *Black gospel: um estudo etnomusicológico com o grupo Family Soul do Rio Grande do Sul*. IX Encontro da Associação Brasileira de Etnomusicologia. Anais. Campinas/SP, 2019.

PRISION, Music In. *Music in prison*. Disponível em: <https://irenetaylortrust.com/what-we-do/our-projects/music-in-prisons>. Acesso em: 28 dez. 2019.

PEIXOTO, Rosangela. *Mães e crianças atrás das Grades*, 2006. Disponível em: <https://sociologiajuridica.net/maes-e-criancas-atras-das-grades/>. Acesso às 8:00 do dia 20 de dezembro de 2019.

QUADROS, André; Community Music Portraits of thernessStruggle ,Identity, and Toge. In: BARTLEET, Brydie-leigh et al (Ed.). *The Ox for d H a n db o ok of C OMMUNIT Y MUSIC*: New York,: Oxford, University Press, 2018, 265/279,p.

QUEIROZ, Nana. *Presos que Menstruam. A Brutal Vida das Mulheres Tratadas como Homens nas Prisões Brasileiras*. São Paulo/Rio de Janeiro. Record, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROSA, Laila; HORA, Eric; SILVA, Laurisbel. Feminaria Musical: grupo de pesquisa e experimentos sonoros. Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://fazendogenero.ufsc.br/10/r.pdf> Acesso em: outubro de 2018.

_____. Música e violência: narrativas do divino e do feminicídio. *Andaimes*, México, v. 15,

n. 37, p. 147-175, agosto de 2018. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200147&lng=en&nrm=iso>. acessado em 13 de dezembro 2019.

_____. *Poéticas Sonoras de dissidência e “reexistências”*: os (trans) feminicídios e racismos epistêmicos e musicais no Brasil. *Cadernos da Gripe Cit*. Salvador. n.31, 2018. p.7-33.

SCOTT, Joan. *Gender and the politics of history*. New York, Columbia University Press 1989.

SEEGER, Anthony. A Etnografia da música. *Cadernos de campo*, São Paulo. n.17, p. 26, 2008.

SOARES, Barbara Mussumeci; ILGENFRITZ, Iara. *Prisioneiras -Vida e Violência Atrás das Grades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOARES, Elza. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Elza_Soares>. Acesso em 10/12/2020 às 06h00min horas.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidade de gênero incorformes*: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. Dissertação (mestrado)-Salvador: Universidade Federal da Bahia Instituto de Humanidades , Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2016.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: *Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux*. Genève: Graduate Institute Publications, 2009. Disponível em: <http://books.openedition.org/iheid/6316> Acesso em outubro de 2018.

CAPÍTULO 5

ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS BRASIL

Ronara Aparecida Brambilla de Oliveira
Ellen Souza Cardoso
Gisele Conde Fiuza
Tania Xerente
Germana Ponce de Leon Ramirez

RESUMO

Por meio de relatos de experiências observa-se que há carência de um processo de ensino-aprendizagem baseado no contexto cultural e social, ou nas vivências interpessoais e familiares dos educandos indígenas. A partir da vivência em uma aldeia, este trabalho tem por objetivo propor uma estratégia pedagógica com o uso do paradidático, como recurso para o ensino contextualizado do Português como segunda língua na escola indígena Wakarimasen, situada na aldeia Salto Kripre no estado do Tocantins. Metodologicamente este trabalho caracteriza-se por ser qualitativo e exploratório o qual tem como base teórica, principalmente, os estudos de Ferreira e Teberosky (1999) e Giroux (1992). O estudo vale-se da experiência de vida e dos saberes culturais do povo Xerente relatados por uma das autoras deste trabalho, que é Xerente e integrante da referida aldeia. A pesquisa aponta para o fato de que o ensino do português na escola indígena é muitas vezes descontextualizado, prescindindo da participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. É fundamental que o professor conheça melhor a cultura indígena com a qual trabalha a fim de promover a participação dos alunos em atividades que estejam em diálogo com as vivências cotidianas de sua aldeia.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Aprendizagem Contextualizada; Povo Xerente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como temática a alfabetização nos anos iniciais sob a perspectiva de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). É importante ressaltar que para essas autoras, a Alfabetização não é uma técnica, mas fruto de práticas sociais por meio das informações recebidas paulatinamente pela criança. Considera-se também imprescindível que seja considerada a aprendizagem contextualizada porque esta leva em conta a realidade do aluno. O processo de ensino e aprendizagem se insere em acordo com o contexto de cada estudante.

Desse modo, o ensino passa a atender as necessidades dos discentes, afinal de contas leva em consideração a realidade sociocultural de toda comunidade escolar. Nesse contexto, Festas (2005) assevera que a aprendizagem precisa se estruturar com base no contexto social e cultural dos alunos, como também, nas vivências pessoais e familiares deles.

Para que o aluno não despreze o conhecimento, é necessário que se tenha gosto pelo

aprender. Desse modo, ele vai se tornar um aprendiz contextualizado. Diante disso o professor precisa estar interagindo e intervindo no sentido de utilizar situações que envolvam o dia a dia do aprendiz. Isso dá significado ao conhecimento. Já ao contrário, quando o ensino é desconexo da realidade do educando a falta de compreensão e dúvidas podem surgir sem que este se sinta à vontade de perguntar, por conseguinte, esse aluno pode se sentir desmotivado a aprender por não entender a relação e importância do ensino para a vida (FERREIRO, 1999).

Diante do entendimento de que a aprendizagem precisa ser contextualizada e que o processo de alfabetização é algo muito mais abrangente do que a aquisição de uma técnica para a escrita, o objetivo desta pesquisa é propor estratégia pedagógica para alunos indígenas usando paradidático para o ensino do Português como segunda língua na escola indígena *Waikãrnãse* situada na aldeia *Salto Kripre* no estado do Tocantins. Para isso, será necessário entender o processo de alfabetização contextualizada e em seguida compreender o contexto escolar indígena *waikãrnãse* para então sugerir uma proposta de guia para o ensino da língua portuguesa.

O intuito é propiciar às crianças dessa escola indígena, a autonomia em ler em português quando precisarem sair de sua aldeia. Pois a aquisição do português pelos Xerente pode proporcionar mais desenvoltura na resolução de problemas fora da aldeia, sem a dependência dos não indígenas para isso. Como também conseguir ler notícias jornalísticas para se manterem atualizados; ouvir notícias faladas e entenderem; ter autonomia nas transações comerciais; conseguir lutar pela terra junto às autoridades locais ou em outras instâncias; poder usufruir de benefícios como bolsas para estudos em nível de graduação e pós-graduação em universidades públicas em todo o Brasil, entre outros.

Para isso, este trabalho se caracteriza como sendo fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória que tomará como base de coleta de dados primários, a experiência de vida e os saberes culturais do povo Xerente a partir do relato de uma das autoras deste trabalho, já que ela é Xerente e pertencente a referida aldeia indígena.

Dessa maneira, este trabalho se desdobra em quatro partes. A primeira parte trata sobre a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem com foco na aprendizagem contextualizada no que tange à alfabetização. Em seguida é mostrado um panorama sobre o povo Xerente e em especial sobre o contexto escolar na aldeia *Salto Kripre* em Tocantins. A seguir tem-se algumas sugestões para a construção de um guia para o professor, visando o ensino da língua portuguesa inserida em uma proposta de aprendizagem contextualizada.

ENSINO DA LÍNGUA DE FORMA CONTEXTUALIZADA

A contextualização da educação escolar possibilita a inserção de conceitos e associações entre os conhecimentos, aqueles que os educandos já possuem, com os conhecimentos específicos. Ao se pensar em aprendizagem contextualizada é necessário que o professor conheça os educandos partindo pela necessidade de se inteirar com as suas experiências e o entendimento dos seus a respeito do mundo que os cerca, independe a classe à qual o educando pertence ou o ambiente que coabitam, os educandos chegam à escola trazendo cargas de informações que são importantes para a construção do ensino/aprendizagem. (GIROUX, 1992; WILSON; MYERS, 2000).

Diante disso, Freire (2009), afirma que, não se pode considerar o conhecimento como algo não progressivo e distante ao que o educando conhece, ou seja, um ensino contextualizado necessita ser um hábito constante nas redes de ensino, englobando todos os níveis de formação. Em todos os seus níveis de formação.

A contextualização do ensino propicia aprendizagens significativas pois é um processo paliativo do entendimento do sentido das coisas, dos acontecimentos e da vida. Portanto contextualizar é questionar o objeto em estudo alicerçado ao conteúdo dos elementos curriculares fazendo o elo com a vivência no contexto e volvendo com um novo olhar (RAMOS, 2002).

A concepção de que a aprendizagem deve ser contextualizada tem surtido efeitos nos processos educativos como reformas curriculares, sendo assim baseados em posições de teóricos como Young (2010) o autor ressalta que os currículos devem ser baseados nas experiências dos alunos e não apenas centrados em conteúdos acadêmicos. Desse modo, o alinhamento entre a experiências e vivências dos educandos vêm tomando lugar nos currículos que antes seria ocupado somente pelos conhecimentos disciplinares. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo de construção. E nessa direção Morin (2000) assevera que

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (MORIN, 2000, p.36).

Promover um ensino/aprendizagem contextualizada indica propor uma educação que engloba a condição histórica do educando. Como ressalta Freire (2005, p. 70) ao declarar que

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a

responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

A contextualização pode ser entendida como uma interdisciplinaridade, quando utiliza certo conteúdo para a inserção e contexto de outros. Pode-se perceber a importância das práticas interdisciplinares e da motivação como motivador de interesse e participação atuante do educando. Sendo assim, quando a contextualização se faz ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, considera-se a possibilidade de gerir educandos com capacidade de criticidade e de autonomia, aptos a fim de problematizar e utilizar conceitos vivenciados dentro e fora da rede escolar para interferir de forma positiva nas realidades de vida. (MORIN, 2000; MORIN, 2005).

Grandes teóricos como: GIROUX, (1992); WILSON; MYERS (2000); BROWN et al. (1989); JONASSEN (1999) e YOUNG (2010), buscam defender seus posicionamentos em relação a aprendizagem e a contextualidade no âmbito escolar. Partindo do pressuposto de que a escola passa por transformações, sendo assim ela defende um ensino que possibilita a inserção de conceitos entre os conhecimentos, salienta-se a importância de que o processo de aprendizagem necessitará de um estruturamento baseando-se nos contextos culturais e sociais, como também, das vivências interpessoais e familiares dos educandos (GIROUX, 1992; WILSON; MYERS, 2000).

Uma das principais ideias da aprendizagem contextualizada é a de que são os educandos que descobrem e constroem o seu conhecimento a partir da observação e participação em atividades autênticas, ou seja, a metodologia dessa concepção indica a centralidade nos alunos (JONASSEN; LAND, 2000).

O POVO XERENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UMA INDÍGENA

O nome Xerente se denomina do termo *Akwe* que significa Povo Importante, cujo ramo central da língua é o *Macro-Jê*. De acordo com a versão mais aceita, o nome Xerente lhes foi atribuído por não índios, percebendo suas diferenciações dos demais *Akwe*. Esse povo vive no estado de Tocantins a 70 Km ao norte da capital, Palmas. A aldeia de Salto Kripre é uma das 33 aldeias situadas nessa área. (PAULA, 2000).

É importante inteirar que as informações aqui relatadas são baseadas em vivências de uma das autoras deste trabalho que é da etnia Xerente da referida aldeia de Salto Kripre. Assim, os relatos sobre o cotidiano na aldeia e os aspectos culturais locais, como também, os objetos e

elementos da natureza inseridos nesse contexto do cotidiano, desse povo, servirão como base para compreensão de uma proposta de alfabetização contextualizada. Dessa maneira, serão destacados alguns elementos culturais importantes para a aldeia *Salto Kripre* em Tocantins.

Um dos rituais é o *Casamento Xerente* para entender o papel do tio materno nesse processo é imprescindível explicar que quando nasce uma menina, o tio materno vai até onde está a criança. Coloca uma corda pequena no pescoço da criança a qual significa uma ligação para o resto da vida dessa criança, esse tio materno passa a ser chamado de ‘*Tio de Amarração*’. Em vista disso, quando essa cresce e se prepara para se casar, o ‘*Tio de Amarração*’ será o responsável por todas as coisas relacionadas a esse ritual. Nesse processo ritualístico de casamento, o ‘*Tio de Amarração*’ da moça vai caçar um animal grande para fazer o alimento do casamento da sobrinha. Essa caça é moqueada² e é feito berarubre³. Com o cozido pronto os noivos em seus lares separados se pintam cada qual com suas pinturas específicas e todos se encontram na casa do noivo juntamente com o alimento preparado. Nesse momento os noivos se sentam um ao lado do outro e o ‘*Tio de Amarração*’ faz um discurso. Um ancião, por parte da família do noivo, faz outro discurso. Esses discursos são conselhos e felicitações para os noivos.

Outro elemento importante no cotidiano Xerente é a utilização da *Música* como recurso didático de ensino, como também, estando presente no lazer, nos rituais, entre outros. A exemplo tem-se uma música na língua *Akwe* que é cantada na escola da aldeia pelos meninos e meninas (ver Quadro 1) e em seguida outra música que é usada pelo Pajé (líder espiritual) em rituais religiosos envolvendo batismo, cura de enfermidade e para desejar paz (ver Quadro 2).

QUADRO 1: Música cantadas na escola

<p>2- <i>Are Are Are wahâ mulher</i> 1- <i>Tôtazi pessarâ azâmã wi pessa</i> <i>Wi pessa azâmã tókãra homem</i> 1- <i>Tôtazi pessarâ amrêmê wi pessa</i> <i>Wi pessa amrêmê homem</i> <i>Akwê</i></p>	<p>Em português significa que todos os dias são dias do povo Xerente.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

² Moquear é assar um alimento (carne de peixe ou outro animal) no moquém que é um tipo de grelha de pau sobre o fogo feito com madeira e pedras. Essa carne é enrolada com folhas de bananeira. (<https://www.dicio.com.br/moquear/>).

³ Berarubre é um bolo feito por mandioca e carne, também é assado em fogueira e enrolado por folhas de bananeira. É ainda amarrado com uma corda para não soltar. (Explicação de uma indígena Xerente).

QUADRO 2: Música cantada pelo Pajé

<i>Tākã hã sekba nõkrêze waza ipapra wi aim kuiḱrekw, waihku kba pibumã. Are danõkrê ãrê mâtôza smiku dure. Are danõkrê ãrê mâtôza smiku dure. Are danõkrê mâtôza smiku dure Are danõkrê mâtôza smiku dure</i>	Em português significa que quando há festas religiosas, ou então quando há alguém na família doente, o Pajé canta essa música para trazer a cura a alma. É uma música de espiritualidade.
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os jogos são outro elemento importante no contexto sociocultural do povo Xerente. Pois o jogo é presente na rotina da escola indígena Waikãrnãse na aldeia auxiliando no processo de alfabetização. Os jogos mais utilizados são o futebol e a queimada. Outro ponto importante é a *Contação de Histórias* realizada, comumente, pelos mais velhos da aldeia. Essas histórias são contadas em praças, festas ou até mesmo em escolas para as crianças. São histórias que contam sobre origem, formação e transformação da aldeia. Isso auxilia no processo de perpetuidade da história sobre o povo Xerente, pois quando os mais velhos morrerem essas histórias não podem ser esquecidas e sim passadas de pais para filhos e assim sucessivamente.

PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DO PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS XERENTE

Foi planejado criar um material didático para o professor da aldeia da escola indígena Waikãrnãse na aldeia *Salto Kripre* no estado do Tocantins, esse material poderá ser utilizado como uma ferramenta de ensino, e servindo de apoio aos professores no processo de ensino da língua portuguesa.

Pretende-se, com o referido material didático, proporcionar às crianças a compreensão dos processos de alfabetização no contexto da aprendizagem do português visando dialogar com as necessidades e os questionamentos das crianças envolvidas. Esta proposta de alfabetização da língua portuguesa, para as crianças Xerente, não objetiva desconsiderar ou diminuir a importância da língua materna (o *Akwe*) passada de geração em geração. Mas sim contribuir para aqueles que decidem estudar fora da aldeia ou comercializar, ou ainda lutar pelos seus direitos junto aos órgãos governamentais etc. Saber ler e escrever a língua portuguesa proporcionará para que não tenham grandes dificuldades em realizar transações distintas em um país cuja língua oficial é o português.

Para iniciar este trabalho Zabala (1998) traz uma abordagem de aprendizagem que contribui com a intenção deste trabalho no tocante a maneira construtivista em relação ao planejamento, aplicação da atividade em formato de sequência. Isso beneficia a significância

das aprendizagens e atende as diversidades. Vale salientar que a abordagem construtivista é caracterizada por ter uma aprendizagem de construção individual e que acontece por meio do auxílio de outras pessoas.

Ainda em conformidade com Zebala (1998), para que as aprendizagens sejam efetivas, não se pode chegar apenas com novas informações ou conteúdos que ensinamos em escolas comuns para as escolas indígenas. A cultura é diferente e dever respeitar essa diferença. É preciso considerar as diferenças nas aprendizagens de cada aluno. E isso acontece em acordo com os interesses, motivações, capacidades e conhecimentos prévios de cada um.

De acordo com Piccoli e Camini (2012, p. 224), os estudos sobre letramento auxiliam com trabalho pedagógico para que se consiga a aproximação, tanto das práticas escolares quanto das sociais que envolvem a escrita. Desse modo, a escola vai estabelecer uma relação do que já tem conhecimento da tribo com os conhecimentos mais estruturados, "promovendo a ampliação dessas significações e possibilitando a abertura aos múltiplos escritos presente no entorno em que se vive".

Com isso, a proposta idealizada se caracteriza por apresentar duas 'Propostas de Trabalho', as quais serão descritas na parte final deste tópico, tendo cada 'Proposta de Trabalho' seis atividades as quais são estruturadas pelas seguintes etapas que seguem uma sequência lógica como fases a serem seguidas: Percepção, diagnóstico, desafio, intervenção, avaliação e autonomia.

Percepção: refere-se ao entendimento dos conhecimentos prévios da criança acerca do assunto a ser estudado para que haja despertamento e interesse pela criança

Diagnóstico diz respeito ao diagnóstico no sentido de identificar em que fase de desenvolvimento cada criança se encontra.

Desafio concerne em instigar as crianças a realizar uma atividade que tenha certo grau de dificuldade para que seja estimulado o desenvolvimento delas.

Intervenção propõe, sem dúvida, a prática que caracteriza por desenvolver nas crianças certo conflito cognitivo e mental, no intuito de reforçar a capacidade de aprendizagem que as crianças possuem.

Avaliação está relacionada ao entendimento da relação do aluno com uma nova aprendizagem e a interpretação se o aluno consegue perceber nele mesmo a nova aprendizagem.

Autonomia refere-se ao entendimento de que a criança conseguiu adquirir a habilidade

autônoma de realizar as atividades.

A alfabetização requer passo a passo, porém conseguimos desenvolver um método que faz com que a criança participe e aprenda de forma mais sistemática. Outro ponto importante é entender que há níveis de desenvolvimento de aprendizagem diferentes no contexto escolar e por isso pensou-se em alguns exercícios para fixação dos alunos Xerente nesse processo alfabético.

A proposta desse material didático visa ter como ponto de partida os problemas existentes na aldeia no que tange a alfabetização. Desse modo, facilitará os docentes darem sequência a trabalhos pedagógicos e colocar em prática em seus planejamentos e rotinas escolares.

A seguir as Propostas de trabalho 1 e 2 com base em situações cotidianas na escola indígena Waikãrnãse:

PROPOSTA DE TRABALHO 1

Trabalhando a alfabetização utilizando o assunto sobre animais através de textos e cantigas tem-se a Situação 1:

Situação 1:

- As crianças sempre comentam sobre os animais que costumam ver na aldeia
- Na roda de bate papo as crianças gostam de músicas de animaizinhos

Ao trabalhar as letras do alfabeto as crianças sempre relacionam as letras com os nomes de animais conhecidos por elas.

PERCEPÇÃO

Atividade 1: Na hora da leitura elaborar uma roda de conversas com os alunos e iniciar a leitura sobre animais diversos. Após a leitura mostrar imagens de animais que foram citados e deixar eles falarem quais animais eles já viram ou conhecem. Livro sugerido: A ciranda das vogais de Zoé Rios.

É importante que nesse primeiro momento o professor já faça a leitura visual da capa do livro com seus alunos. Faça também uma pergunta disparadora, como por exemplo: pela capa do livro será que vai ser contada qual história? E assim instigar a curiosidade das crianças. Em seguida perguntar para os alunos quais os nomes dos animais que se encontram na capa do livro, que letra se inicia cada nome, suas características, quem já viu esses animais etc.

É ainda interessante que o professor já tenha feito o primeiro contato com o livro antes de iniciar a leitura, e assim o professor vai fazendo o diagnóstico se eles reconhecem as letras, os animais, os nomes dos animais.

Depois de terminar a leitura com as crianças, conversar com elas sobre os animais que eles veem com frequência na aldeia e fazer o mesmo exercício de perguntar quais os nomes desses animais, quais as primeiras letras e escrever esses nomes na lousa.

DIAGNÓSTICO

Atividade 2: O professor poderá perguntar aos alunos os nomes dos animais que foram citados na história, assim será fácil a percepção da atenção dos alunos na história. Como também quais o nome dos animais falados pelas crianças. Nesta atividade todos os alunos ganharão um desenho com o nome de um animal descrito na história em um pedaço de papel. Após todos receberem, cada um individualmente tentará ler o nome do animal que recebeu, e se sentirem dificuldades poderá pedir ajuda aos colegas para tentar ler o nome desse animal. A figura irá ajudá-los a identificar o animal.

Atividade 3: Após todos conseguirem falar o nome de seu animal, pedir que eles escrevam os nomes desses animais no caderno. Em seguida, pedir que eles escrevam quantas letras tem o nome do animal e quantas sílabas a palavra possui. Seguidamente, o professor deverá chamar cada aluno individualmente para expor o nome do animal e a quantidade de letras e sílabas descobertas por eles. No livro são citados vários animais comuns do dia a dia, dessa maneira, o professor pode pedir que os alunos relacionem os animais citados no livro como os animais vistos por eles na aldeia diariamente. Após eles falarem, pedir que eles escrevam no quadro os animais que eles veem com frequência e quais as letras iniciais desses nomes.

Atividade 4: Posteriormente, o professor precisa entregar uma folha em branco para os alunos e pedir que eles reescrevam a história do livro, mas somente agora olhando para a capa, dando outro sentido para a história e modificando os nomes dos animais da história pelo nome dos animais que eles veem na aldeia. Como por exemplo Tatu, cobra, onça, passarinhos, raposa, capivara, veado etc. Nessa atividade é importante que o professor esteja atento ao conhecimento que os alunos têm sobre as letras, sílabas, e também, como estarão montando seus textos, pois esse diagnóstico é importante para que se possa fazer intervenções *a posteriori*.

DESAFIO

Atividade 5: o professor deve expor a cantiga intitulada de ‘O Sapo Não Lava o Pé’ na sala de aula e assim ir pausando a música para que as crianças se atentem a cada palavra, aos versos da música, as rimas etc. Posteriormente, formar dois grupos na sala e pedir que cada grupo reescreva essa cantiga em uma folha, e assim o professor poderá descobrir e testar o conhecimento da escrita, das letras e do som que as crianças têm. O professor poderá entender como os alunos estão fazendo estas relações e entender quais são os conhecimentos desses dois grupos. E ainda pedir que as crianças ilustrem a atividade as quais pode, ser expostas no mural da sala de aula.

INTERVENÇÃO

Atividade 6: o professor aqui irá dividir esses alunos em duplas e pedir que os alunos criem um texto sobre algum animal que mais gostam ou tenham na aldeia. O professor poderá ajudá-los a criar o texto para que tenha coesão, coerência e concordância. Nesse momento é interessante que as crianças com maior desempenho de aprendizagem estejam em grupos distintos para que todos consigam realizar a atividade.

Esse texto os ajudará a reforçar e aperfeiçoar a escrita. Depois de todos terem finalizado seus textos o professor poderá intervir pedindo para que eles releiam o texto e tenham a percepção de onde se pode melhorar na escrita e acrescentar palavras que faltam.

AVALIAÇÃO

Atividade 7: Com a intenção de avaliarmos os alunos de maneira adequada a esta proposta, entende-se que pode ser por meio de um jogo de tabuleiro com sílabas elaborado pelo professor. Nesse jogo as crianças poderão realizar em grupos (a depender da quantidade de alunos). No contexto do jogo joga-se um dado e seguir as instruções de cada casa a qual terá uma sílaba diferente, e assim eles deverão falar o nome do animal que contenha aquela sílaba correspondente à palavra dos animais. Quem errar ou não souber vai dando a vez para quem sabe e sendo estimulado a pensar junto com os colegas.

AUTONOMIA

Atividade 8: aqui será realizado um painel de animais na sala de aula. Nesse painel cada criança vai desenhar e escrever o nome do seu animal favorito, após fazer isso, sugere-se deixar exposto na sala por todo aquele ano letivo.

PROPOSTA DE TRABALHO 2

Trabalhando a alfabetização como gênero **Carta**.

Situação 2:

- As crianças relatam na roda de bate papo que gostaria de fazer e receber cartas de amigos e de pessoas próximas
- No passado as pessoas recebiam os recados apenas por cartas, e o quanto era isso importante!

PERCEPÇÃO

Atividade 1: durante um bate papo conhecer as informações que as crianças sabem sobre a carta.

DIAGNÓSTICO

Atividade 2: Usando alguns materiais como carta, é interessante que o professor trabalhe com imagens para mostrar a seus alunos como eram os modelos utilizados. É importante que as crianças tenham noção de como eram feitas e assim explore esse conteúdo. É possível explorar oralmente essas hipóteses do gênero e assim observar as estratégias escritas que os alunos irão utilizar.

Atividade 3: as crianças já devem ter tido a percepção do texto de uma carta, mas caso eles não tenham ainda é importante que o professor retome com eles o assunto. E em seguida o professor pode dividir a sala em duplas, para que cada dupla possa ficar responsável em montar uma carta para outra dupla. Dessa maneira eles serão estimulados a escrever da maneira que conseguirem.

Ao dividir esses alunos em duplas, é importante que o professor esteja atento quanto à escrita individual de cada aluno. E fazendo as observações e os avaliando esteja atento às hipóteses de escrita ⁴de cada aluno. As crianças, provavelmente, estarão em processos de transição, isso dificulta o diagnóstico, mas é importante que as duplas estejam dentro de hipóteses iguais para que assim todos consigam avançar no mesmo nível. Caso as crianças tiverem em hipóteses muito diferentes e em níveis silábicos distintos eles não trabalharão. Nesse

⁴ Hipótese de escrita: A sondagem de hipóteses de escrita funciona como um ditado diagnóstico a fim de verificar quais níveis de aprendizagem a criança se encontra, portanto, as hipóteses de escrita são: pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, silábica com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética. (Ferreiro e Teberosky 1984).

processo esse diagnóstico é de extrema importância. É também imprescindível se atentar para o que as crianças estão escrevendo porque se caso não compreendam alguma palavra, pergunte a criança imediatamente o que ela quis dizer e já faça a correção.

DESAFIO

Atividade 4: nessa etapa é importante que os alunos trabalhem individualmente. O professor irá entregar um papel sulfite para cada criança. Elas irão dividir esse sulfite em duas partes. Na parte de dentro do papel a criança irá iniciar seu texto para alguém que ela considera especial. Nesse processo de escrita deve ser estimulado que as crianças escrevam as características boas dessa pessoa e por que razão decidiu escrever a esta pessoa a carta.

Logo após as crianças terem feito a carta elas podem desenhar nos espaços da frente da carta. Após as crianças escreverem a carta deve ser recolhida para ser entregue ao destinatário. Nesse processo de escrita é importante que eles escrevem sozinhos. O professor deve ficar atento para ver o desempenho individual de cada criança.

INTERVENÇÕES

Atividade 5: as crianças brincarão de jogo de Dominó que deve ser preparado pelo professor. As crianças podem jogar em duplas as quais devem ser escolhidas pelo professor visando a possibilidade de auxílio entre os componentes de cada dupla para serem produtivas.

É importante que o professor prepare esse jogo com três versões exclusivas, uma versão somente para os alunos em hipóteses silábica alfabética e alfabética, e outras duas para alunos em hipóteses pré-silábica e silábica. E assim elaborar graus de dificuldades.

AVALIAÇÃO

Atividade 6: Sugere-se que os alunos façam um cartaz sobre o quanto é bom dar e receber cartas. Nesse contexto o professor irá auxiliar os alunos para que esse cartaz seja em formato de texto, música, poesia etc.

AUTONOMIA

Atividade 7: esta atividade tem o objetivo de verificar o andamento da aprendizagem que os alunos obtiveram. Em vista disso seria interessante que os alunos fizessem pequenas cartas para os colegas da sala e ainda para os colegas de outras turmas. As crianças precisam escrever sozinhas sem os colegas por perto. Assim, o professor deverá auxiliar e fazer as intervenções necessárias, como também, ser o responsável em averiguar o conteúdo das cartas

antes de designar quem irá fazer a entrega aos destinatários.

Ressalta-se que este guia não se propõe a ser um manual de soluções para todas as dificuldades existentes na alfabetização dessas crianças. Mas, a ser uma estratégia, a partir da qual o professor pode construir e modificar sua prática, compartilhando com alunos e os demais sobre suas experiências que jamais terminam ou perdem seu valor. Sendo assim, a intenção é que esta ferramenta sirva de apoio em atender as necessidades dos alunos indígenas e efetuar o trabalho pedagógico centrado em suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte da observação sobre a necessidades de alfabetização da Língua Portuguesa em uma aldeia indígena Xerente situada no estado do Tocantins onde a língua materna é a *Akwe*. Diante disso, este estudo sugere uma estratégia didática, a partir de um paradidático, com atividades voltadas ao cotidiano dos alunos para a construção de conhecimentos visando atender a necessidade de uma alfabetização para as crianças da referida escola indígena, com base na experiência de vida de uma das autoras deste trabalho que é Xerente da referida aldeia.

A pesquisa defende a necessidade de alfabetização na Língua Portuguesa na escola indígena *Waikãrnãse* para que os Xerente tenham maior facilidade no contexto da comercialização, estudos e outros diálogos intercultural, sem que necessitem de um tradutor ou que sejam mal interpretados. Mas, que sejam capazes de ler e escrever na língua nacional para garantir autonomia.

Identificou-se a necessidade de um processo de aprendizagem que seja baseado nos contextos culturais e sociais, como também, nas vivências interpessoais e familiares dos educandos. Dessa maneira, é possível dizer que para o ensino da língua portuguesa, no processo de alfabetização na escola indígena *Waikãrnãse*, é preciso aplicar um ensino contextualizado. E isso é possível quando os alunos participam do processo de construção do conhecimento por meio da observação e participação em atividades que estejam em diálogo com as vivências cotidianas na aldeia.

REFERÊNCIAS

BROWN, John; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan. /fev. 1989.

Coimbra, v. 39, n. 2, p. 175-195. 2005.

Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/moquear/>>. Acesso em: 14/09/2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FESTAS, GRAÇA. Contextualização: **Implicações e interpretações educativas**. Revista Portuguesa de Pedagogia,

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009..

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

JONASSEN, David. Designing constructivist learning environments. In: REIGELUTH, Charles (Ed.). **Instructional-design theories and models**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999.

JONASSEN, David; LAND, Susan. Preface. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Site Xerente**. 1999. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente?printable=yes>. Acesso em: 14 set. 2021.

RAMOS, Marise. Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

WILSON, Brent; MYERS, Karen. Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 57-88.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971. 448p.

YOUNG, Michael. The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. **Pacific-Asian Education**, Auckland, v. 22, n. 1, p. 21-32, dez. 2010.



YOUNG, Michael. Why educators must differentiate knowledge from experience. **Pacific-Asian Education**, Auckland, v. 22, n. 1, p. 5-7, dez. 2010b.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 6

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DÉFICIT DE APRENDIZAGEM, SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES

Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Bruna Grazielle Correa Machado
Altobelly Mattos Gomes Miranda
Rafael Pessanha Rangel da Cruz Barreto
André Fernando Uéber Mansur

RESUMO

A Psicopedagogia vem trabalhar em específico as disciplinas de psicologia e pedagogia, abordando ainda em seu trabalho multidisciplinar e lúdico outras disciplinas como a psicanálise, a linguística, a neurologia, fonoaudiologia, dentre outras que estão inseridas em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Baseada em um trabalho interdisciplinar, a psicopedagogia possui um enfoque holístico, afim de abordar aspectos como o emocional, psicológico, cognitivo e afetivo do indivíduo. Este artigo vem refletir sobre a contribuição da Psicopedagogia no ensino de crianças com déficit de aprendizagem, superdotação e altas habilidades, apresentando um breve contexto histórico da Psicopedagogia e a importância da presença do psicopedagogo no ambiente escolar, afim de promover ações interativas junto aos professores, aos alunos e toda equipe escolar. O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da psicopedagogia no Atendimento Educacional Especializado, buscando em uma perspectiva inclusiva refletir a relevância desse profissional, em específico aqueles com déficit de aprendizagem, superdotação e altas habilidades. Afim de proporcionar um atendimento educacional de qualidade, buscando atender as necessidades individuais, orientando os educadores em suas práticas educacionais e toda a equipe escolar para que haja menos evasão escolar dessa clientela, almejando a promoção da inclusão escolar e o atendimento pedagógico adequado.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Dificuldade de Aprendizagem. Déficit de Aprendizagem. Altas Habilidades. Surperdotação.

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia tem um papel importante no contexto educacional, ela unificada a outros saberes como a pedagogia e a psicologia, se integram a outros saberes a fim de descobrir novos saberes pertinentes à questão das dificuldades de aprendizagem, essas caracterizadas pelos desafios que vão surgindo para os educadores no ambiente escolar.

O psicopedagogo no âmbito escolar com uma visão interdisciplinar pode contribuir para a construção do conhecimento na educação inclusiva, com um olhar investigativo diferenciado quanto às dificuldades de aprendizagens, assim como ele vem investir na formação do corpo docente escolar, auxiliando nas práticas pedagógicas, o que acaba sendo imprescindível para atender os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas

habilidades/ superdotação.

Nessa perspectiva, a psicopedagogia em um enfoque inclusivo tem um papel bastante relevante, sendo responsável pelas questões da aprendizagem e das dificuldades que transcorrem deste processo no espaço escolar, auxiliando toda equipe docente e equipe escolar, procurando um trabalho lúdico e motivador.

Esse trabalho traz um olhar diferenciado para o indivíduo a partir das mudanças e desafios no processo de ensino aprendizagem, assim como defender a atuação do psicopedagogo, para que esse por meio de seus subsídios possa melhor compreender a necessidade em se aperfeiçoar sua atuação no contexto escolar

A presente investigação, a partir de revisões bibliográficas vem refletir e tematizar a legislação que discuti a inclusão, a importância quanto as questões teóricas sobre a contribuição da Psicopedagogia no ensino de crianças com Déficit de Aprendizagem, Superdotação e Altas Habilidades, afim de que se compreenda o contexto histórico, como surgiu a Psicopedagogia no âmbito escolar, e qual o propósito dessa área do conhecimento. A discussão se justifica pela necessidade de se discutir entre os educadores as dificuldades enfrentadas em relação a aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

Enquanto área do conhecimento a Psicopedagogia surge a partir de uma demanda histórica e social. Em suas pesquisas Bossa (2007, p. 19), relata que “(...) a psicopedagogia enquanto produção de um conhecimento científico nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não basta como aplicação da psicologia à pedagogia”. E assim a psicopedagogia é tratada apenas como aplicação da psicologia à pedagogia. Ainda que se tratasse de recorrer apenas a estas duas disciplinas para solucionar os problemas de aprendizagem, não seria uma aplicação de uma à outra, mas sim como constituição de uma nova área que recorrendo aos conhecimentos dessas, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio que busca se formar.

A Psicopedagogia segundo Bossa (2007, p.20), caracteriza-se a partir de duas possibilidades: i) na fronteira entre a Pedagogia e Psicologia devido à necessidade de atendimento para as crianças consideradas inaptas dentro do sistema educacional, por apresentarem distúrbios de aprendizagem; ii) como uma tentativa de explicação para o fracasso escolar, por outras vias que não a pedagógica e nem a psicológica.

Desse modo, tende-se a inferir que a Psicopedagogia apareceu no cenário educacional mediante a necessidade de melhor compreender as questões relacionadas a aprendizagem. Sua função, portanto, se refletia na maneira como investigar de maneira processual e holística o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo das crianças e adolescente, sobretudo às implícitas nas situações de aprendizagem (FAGALI; VALE, 2009, p.9).

Sendo uma das grandes historiadoras da Psicopedagogia no Brasil Nádya Bossa (2007), argumenta que alguns dos principais fatos e descobertas vinculados a área se refere pontualmente ao início da década de 80. No período começa a se configurar uma teoria sociopolítica a respeito do “problema de aprendizagem escolar”, que, na ocasião, passou a ser chamado de “problema de ensinagem”.

Um das questões relativas ao problema apresentado era o papel da instituição escolar em assegurar meios para que os estudantes prosseguissem nos estudos. Outro ponto discutido era a necessidade de fazer com que a construção do conhecimento fosse efetiva. Partindo do pressuposto que a instituição escolar é um local para todos e, a inclusão é um direito fundamental, o professor deve assumir uma postura de renovação, ajudando nas estratégias propostas, uma vez que:

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo que vem se desenvolvendo como ação preventiva de muita importância, mas é vista como ameaçadora, pois tem por objetivo fortalecer a identidade do grupo e transformar a realidade escolar. Torna-se ameaçadora, pois em muitos casos, o psicopedagogo poderá propor mudanças para que determinadas crianças aprendam, mas, infelizmente, muitos educadores resistem a essas mudanças e interpretam o que lhes foi dito como se não estivessem dando conta do papel que exercem (VERCELLI, 2012, p.73).

Quando recebe conhecimentos, o ser humano é incluído, de um jeito coordenado, nos ambientes culturais e simbólicos, que acabam o integrando a coletividade. A escola tendo o dever de ajudar na obtenção do conhecimento passa a ser mediadora nessa inclusão do sujeito (BOSSA, 2011, p.141).

Diante das necessidades impostas pelos estudantes, de acordo com Visca, a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como um conhecimento independente e complementar, possuía de um objeto de estudo, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (VISCA, 1981).

Assim, a Psicopedagogia contribui segundo Olívia Porto (2006) na escola, na investigação e na ação psicopedagógica. Tem como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na

instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento.

Na perspectiva da Psicopedagogia, é preciso auxiliar o resgate da identidade da instituição com o saber e com a possibilidade de aprender. Seu principal objeto de estudo é o processo de aprendizagem e suas diversas formas de ensinar, para poder oferecer suporte enquanto mediador nas metodologias educacionais. É um campo que contribui com a procura de soluções para os problemas de aprendizagem como defini Rubinstein (1996, p.127) para compreendê-la:

A psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento ou problemas e aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo.

Em tempos atuais, a Psicopedagogia busca se aprofundar no processo de aprendizagem do ser humano. Assim, como também já se destaca como uma área interdisciplinar que colabora com sucesso no ambiente escolar, e para a área da inclusão na questão social e educacional, afim de investigar e diagnosticar conforme queixas apresentadas, usando as intervenções diretamente, através de atividades com o indivíduo ou indiretamente, quando auxilia os professores e a instituição escolar a compreender os desafios encontrados no processo educacional, uma vez que:

O trabalho psicopedagógico orienta o aluno a utilizar ferramentas para o autoconhecimento, compreendendo suas limitações e possibilidades para desenvolver o aprendizado. Estimular o aluno com necessidades educacionais especiais, é garantir-lhe o direito de ser ele mesmo o construtor do seu conhecimento, sendo auxiliado pelo professor para que não haja perdas na qualidade de ensino. Nesse sentido, “a escola, de acordo com essa premissa precisa rever sua postura, como também a de seus profissionais ofertando à criança com necessidades educacionais especiais o direito à educação e, o respeito por sua diversidade estudantil” (MITTLER, 2003, p. 28).

A Psicopedagogia conta com o apoio de vários autores argentinos renomados como Sara Pain, George Visca e Alicia Fernández, os quais serviram de influência para a Psicopedagogia, embasado a partir de uma ótica holística tanto do indivíduo como do processo de aprendizagem em que está inserido. Assim,

No Brasil, a Psicopedagogia tem uma importante referência para os profissionais dessa área, a Associação Brasileira de Psicopedagogia. E como aborda Scoz (1994) após muitos congressos, encontros e estudos promovidos e realizados pela Associação, fica claro que a posição dessa entidade que é referência para todos os profissionais da área, é a de enfatizar a Psicopedagogia enquanto uma práxis, ou seja, que a ação efetiva desse profissional consista em

um processo dialético de ação-reflexão-ação (ação está refletida, analisada e transformada pelo pensamento fundamentada pela teoria) visando uma permanente busca pelo melhor caminho para encontrar as causas que impedem a aprendizagem de determinado sujeito e intervir no sentido de auxiliar todos os envolvidos na ação do ato de aprender.

Nesse sentido, pode-se dizer que conforme essa área multidisciplinar é possível promover alternativas de intervenção àqueles envolvidos nas práticas educacionais, almejando transformações e qualidade nas condições do processo de aprendizagem, a fim de reverter o quadro no que tange o fracasso escolar e a ineficiência no aprendizado do aluno com dificuldades especiais. Scoz (1994, p.22) define: “a psicopedagogia como uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que em uma ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os”.

Também na década de 80 que a Educação Especial ganha maior ênfase e todo o mundo e no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, quando estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mesmo que este artigo ainda tira a responsabilidade do estado em incluir e oferecer um ensino inclusivo abre possibilidades para a educação inclusiva (BRASIL, 1988).

A atuação psicopedagógica poderá ser concebida na modalidade da educação especial, haja vista que colaborará com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, no ambiente socio educacional (ALMEIDA JÚNIOR, 2012).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PSICOPEDAGOGIA

No Brasil, a partir da concepção de Educação Especial discutida pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em uma perspectiva de inclusão, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial. Nele propôs-se atender objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, alterando a inclusive a terminologia de portador de deficiência para portador de necessidades especiais (BRASIL, 1994).

Outro grande avanço legal no contexto da educação inclusiva e especial foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 que em seu artigo 4º, inciso III considera o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Após essa determinação, inúmeras Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções foram criados para dar sustentação e

orientação de como esse ensino necessitará ser organizado. Por isso, verifica-se na realidade das instituições escolares regulares um número cada vez maior de indivíduos com deficiência se matriculando, entretanto continuam no interior da escola excluídos pela falta de preparação das instituições escolares e dos professores por desconhecerem as políticas públicas nacionais pertinentes com a Educação Especial e conseqüentemente ficam passivos e receosos frente a essa nova realidade que o cerca (BRASIL, 1996).

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, documento organizado pela Secretaria de Educação Especial através da Portaria n. 948/2007. Tendo como objetivo ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem da criança portadora de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas instituições de ensino (BRASIL, 2008).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. 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 alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008)

Já no final ano de 2011, conforme decreto 7611/11 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, destacando que tal atendimento não é substituível à escolarização, e sim um atendimento para especializado com intuito de atender às necessidades individuais, orientando a essa clientela em relação a inclusão e permanência no contexto escolar (BRASIL, 2011).

Conforme histórico da Educação Especial, e para que se possa refletir sobre a melhor perspectiva da educação inclusiva, entende-se que é importante a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento, afim de melhor atender a essa demanda, como apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que considera que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos,

nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Segundo o documento supracitado, fica estabelecido que o profissional da Educação Especial necessita ter conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Soroban e o sistema Braille assim como ter conhecimento do processo de desenvolvimento da escrita e psicomotor, para que possam fundamentar seu trabalho desenvolvido com alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2002).

No final de 2011 o governo brasileiro promulgou o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Nessa perspectiva, a psicopedagogia se estrutura como uma fonte de saberes efetivas para a formação desse profissional e colabora de maneira assertiva para um trabalho desenvolvido nas instituições escolares que possuem o AEE. Nesse contexto, Portilho (2003, p.125) define que a:

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo- o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber. Essa ciência estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer [...].

Sobre o papel do profissional Ferreira (2008, p.141) explica que o psicopedagogo também "busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar". Ainda com relação à Psicopedagogia, Ujii (2016, p.13) destaca que:

A Psicopedagogia é uma área de estudo que tem como objetivo a aprendizagem humana, que em sua natureza sistemática é ação social, cognitiva e emocional. Por esta via, a Psicopedagogia é uma ciência abrangente com duplo enfoque: clínico e institucional, ou seja, o atendimento individual e/ou coletivo de sujeitos aprendentes.

Neves (1991) aponta que a psicopedagogia ao estudar o ato de aprender, considera as realidades externas e internas da aprendizagem, buscando compreender a construção de conhecimentos em toda a sua complexidade. Segundo Porto (2006), com essa atitude o psicopedagogo auxiliará o sujeito a reelaborar a sua história de vida, reconstruindo fatos que estavam fragmentados e a retomar o percurso normal de sua aprendizagem.

Com o tempo, o campo de estudo da psicopedagogia se ampliou e sua área de atuação também. Atualmente, este profissional além de estudar o desenvolvimento da aprendizagem,

ele poderá vir atuar com alunos da modalidade da Educação Especial (ALMEIDA JÚNIOR, 2012).

A respectiva Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – MEC/2008 – descreve o seu público alvo com as seguintes considerações:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes de espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, p. 20).

A dupla Sánchez e Costa (2000) consideram que ao psicopedagogo cabe à tarefa de avaliar, reconhecer, identificar, assessorar e orientar os alunos (neste caso, os superdotados) identificando e avaliando de forma concisa suas necessidades.

Conforme Fleith (2007), os alunos com superdotação apresentam características próprias quanto à habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança. Quando há uma combinação e um desafio curricular apropriado, apoio e estímulo em acordo para adquirir e executar as habilidades e potencialidades bem desenvolvidas, a superdotação intelectual na maioria das vezes produz sucesso excepcional no processo de aprendizagem. Para que isso ocorra se faz necessário a identificação e atendimento adequado, pois na maior parte dos casos os educadores consideram estes alunos como agitados, desatentos e desinteressados.

Cada autor traz consigo uma definição de crianças com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD). Para Sabatella, existem três traços recorrentes encontrados em crianças com altas habilidades: um vocabulário estruturado não usual no meio em que vive; alto nível de pensamento, ou seja, habilidade de raciocínio com a utilização da lógica pura e por fim uma memória diferenciada com componentes mnemônicos em idade precoce (SABATELLA, 2005).

Segundo Piirto (199, apud ALMEIDA; CAPELLINI, 2005), estes indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Essa capacidade pode se manifestar em várias direções da cultura humana. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (1995) os tipos de superdotação são divididos por áreas de abrangência e capacidades distintas como: *intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotor e talentoso especial*.

Segundo Guenther (2006), é preciso evitar que o aluno perca o interesse, o estímulo e buscar estratégias didáticas como aceleração, enriquecimento, sofisticação e novidade, cabendo ao professor identificar as possibilidades e dificuldades de cada um propondo ações pedagógicas direcionadas às necessidades e especificidades de cada um.

Necessário desenvolver uma metodologia que combata as injustiças sociais, a partir de uma educação que respeite e inclua socio educacionalmente o aluno com necessidades educacionais especiais (CASTRO; FACION, 2009). Cabe aqui mencionar o psicopedagogo analisa o sujeito inserido num contexto relacional complexo. É preciso conhecer e considerar o sujeito, sua família e todos os elementos envolvidos nessa teia relacional – sua história, sua origem, crenças e valores, cotidiano, comunidades, escola, colegas e professor – além das determinantes do processo de aprender e de não-aprender (GRASSI, 2009, p. 144).

Outra grande contribuição da psicopedagogia no âmbito escolar nesses casos é que segundo Olívia Porto (2006) na escola, a investigação e a ação psicopedagógica tem como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem, essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento. É preciso auxiliar o resgate da identidade da instituição com o saber e com a possibilidade de aprender. Como atesta Duk (2006, p. 156): As crianças obtêm maior sucesso na aprendizagem quando há coincidência, no que se refere às expectativas e oportunidades de aprendizagem, entre a escola e o lar. Quando pais e docentes atuam juntos, se ampliam as possibilidades de dar suporte aos alunos e melhor atender a suas necessidades educacionais.

Entender que a construção do conhecimento não pode se restringir a contribuições separadas é que a psicopedagogia é definida como uma área do conhecimento, na busca por gerar uma prática pedagógica interdisciplinar, que não isola as outras várias contribuições das diferentes áreas do conhecimento, onde procura-se enfatizar aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, entre outros. Os pesquisadores Blaszkó, Portilho e Ujii (2016, p. 150) explicam que:

Evidencia-se que o psicopedagogo trabalha de maneira multidisciplinar, o qual se efetiva na interação com os outros profissionais de outras áreas específicas que realizam atendimentos aos alunos: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, especialista da área da medicina entre outros profissionais de acordo com as necessidades do educando.

Para Feldmann (2006) o psicopedagogo pode utilizar de várias estratégias na intervenção psicopedagógica, trabalhando inclusive em conjunto com toda a equipe escolar, a qual deve estar mobilizada para oportunizar condições adequadas em prol da construção de

novas aprendizagens.

O presente estudo teórico visa a acerca da construção do conhecimento nas fases do desenvolvimento humano, como forma de auxiliar tanto a atuação prática escolar quanto o embasamento teórico do profissional da psicopedagogia. É necessária uma formação profissional, a qual buscou-se esclarecer via consulta ao Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2011, p. 2.) o qual revela que: A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação – especialização “*lato sensu*” em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

O Déficit de Aprendizagem escolar pode trazer inúmeras consequências, como por exemplo o fracasso escolar. Mas pode-se considerar que o fracasso na escola pode ser a causa de não entender ou saber lidar com a diversidade desses alunos. Os educadores devem se conscientizar quanto a importância da criação de vínculos com alunos dessas especificidades, com atividades rotineiras, para construir e reconstruir vínculos cada vez mais positivos no processo de aprendizagem investindo nas diferentes formas de ensinar.

A aprendizagem é resultante da articulação de um processo construtivo de um corpo, da inteligência e do desejo de um sujeito que faz parte de um grupo familiar, onde seu sintoma possui sentido e função, que também se vincula ao sistema educacional, que significa este sintoma. A partir disto, diagnosticando este sintoma, não podemos sufocar a autonomia desta criança, impossibilitando a sua diferenciação (FERNANDEZ, 1991). Segundo Mikkelsen (2003, p. 43) considera que:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com a deficiência, ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.

Em educação, normalizar significa oferecer, ao aluno com necessidades especiais, os mesmos recursos profissionais e institucionais que qualquer criança dita “normal” sempre teve, permitindo o seu desenvolvimento como estudante, pessoa e cidadã (NOGUEIRA 2009, p.88). Nessa direção entende-se que:

[...] Quem ensina oferece-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciar-nos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciar-nos (FERNANDEZ, 2001, p. 40).

O psicopedagogo no processo de aprendizagem pode auxiliar na promoção de possíveis alterações qualitativas do ponto de vista da aprendizagem, interferindo diante das dificuldades encontradas no âmbito escolar, trabalhando com os equilíbrios/desequilíbrios, a partir de atividades dinâmicas, lúdicas e prazerosas buscando resgatar o desejo de aprender. Uma abordagem reflexiva e crítica, contribuindo assim, para a diminuição do déficit de aprendizagem na esfera inclusiva, a fim de um contribuir com o processo de aprendizagem mediante a realização de um acolhimento dos estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia para a realização da pesquisa ora apresentada, quanto ao tipo, como expõe Carneiro (2017), trata-se de uma pesquisa revisional cujo objetivo é reunir, analisar e discutir dados e informações já existentes, normalmente já publicados, sobre um determinado assunto ou tema.

Quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa descritiva-analítica, que, como esclarece Perovano (2016) se concentram na observação, registro e/ou descrição, análise e interpretação de características sobre um fenômeno do mundo real, população, grupos e processos, ou ao estabelecer relações entre variáveis e no entendimento da natureza dessas relações, guardando a característica de que o observador não interfere na realidade ou fenômeno.

Com relação à fonte de dados, esta é uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que foram pesquisados livros e artigos científicos que ampliem os conhecimentos sobre o tema em análise.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de materiais já publicados em artigos científicos e sites de internet. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p.61), trata-se de “um procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. É o alicerce que sustenta toda pesquisa científica e, portanto, para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto.

Assim, pode-se dizer que a revisão bibliográfica é de inafastável importância para que seja delimitado um problema de pesquisa e para que o pesquisador forme uma ideia mais precisa a respeito do estado atual acerca dos conhecimentos de um determinado tema e suas lacunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a Psicopedagogia é uma das áreas da ciência respaldada na psicologia e pedagogia, além de outras áreas, a qual busca pesquisar sobre os diferentes tipos de problemas encontrados no processo de aprendizagem do indivíduo. Esta busca uma intervenção curativa e interativa, a fim de detectar as problemáticas da aprendizagem e buscar resolvê-las, além de empenhar-se em prevenir que novos problemas surjam.

A atuação do psicopedagogo em escola regular vem contribuir para um atendimento especializado no desenvolvimento de crianças com transtornos funcionais específicos no ambiente escolar, colaborando para a formação adequada conforme suas habilidades e capacidades individuais.

A Psicopedagogia busca de forma interdisciplinar, se aprofundar em uma investigação global, para em seguida poder analisar e diagnosticar os sintomas e identificar as causas dos problemas detectados, para que se possa intervir diretamente no processo de ensino aprendizagem do aluno portador de alguma deficiência. Ela tem caráter preventivo, e buscar facilitar o processo de aprendizagem e atuar nos problemas detectados por meio de estímulos que levem o aluno a evoluir e seu desenvolvimento educacional, social e interacional, assim como nos problemas relacionados a alguma dificuldade de aprendizagem.

Ela promove prevenções e intervenções que oferece um respaldo quanto ao suporte da educação inclusiva, buscando nortear os professores nas estratégias de superação dos desafios e dificuldades que vão surgindo no caminho apresentadas pelos alunos com as mais diversas deficiências.

Conclui-se que, a Psicopedagogia é uma área do conhecimento que vem compreender o processo de desenvolvimento da aprendizagem, assim como as dificuldades que surjam nesse processo escolar. Hoje em dia na educação existem propostas de educação inclusiva que busca por uma construção de uma sociedade mais igualitária onde todos sejam tem os mesmos direitos e deveres

Este estudo nos permitiu conhecer a importância da Psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem, assim como quais estratégias a serem realizadas em nas práticas pedagógicas destinada aos estudantes com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. **O Psicopedagogo na Educação Especial**. Estação Científica, Macapá, v. 2, n. 1, p. 01-10, jan./jun., 2012.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, ano XXVIII, n 1 (55), Porto Alegre, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do Psicopedagogo**. Conselho Associação Brasileira de Psicopedagogia, Aprovado em Assembleia em 05/11/2011.

BLASZKO, C. E.; PORTILHO, E. M. L.; UJIE, N. Tavares. Atuação psicopedagógica na equipe multidisciplinar: relevância da interação do psicopedagogo com os profissionais que atendem alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. In: UJIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia clínica & institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 143-152.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Educação Inclusiva: com os pingos dos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília, MEC, SEEPS, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educa Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política acional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Série Diretrizes; Brasília: Ministério da Educação- MEC/ SEESP, 1995.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

CARNEIRO, M.F. **Metodologia Jurídica**. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

- CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. **O papel do professor na educação inclusiva**. In: FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. e rev. Curitiba: Ibpex, 2009. p. 165-184.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p.
- FELDMANN, J. **A importância do Psicopedagogo**. 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-psicopedagogo/48/>>. Acesso em 01 set. 2006.
- FERREIRA, L. G. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.
- FERNÁNDEZ, A. Entrevista: Alicia Fernández. *Revista Direcional Educador* - ed. 43 de agosto, 2008a. Entrevista concedida a Luiza Oliva. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-alicia-fernandez>> Acesso em: 25/04/2015
- FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol. 1 - Orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- GOULART, A. M. P. L. (et al). **Altas habilidades/superdotação**: reflexões e processo educacional. Maringá: EDUEM, 2011.
- GRASSI, T. M. **Psicopedagogia**: um olhar, uma escuta. Curitiba: Ibpex, 2009. IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GRIZ, M. G. S. Ética. In: BOMBONATTO, Q.; MALUF, M. I (org.). **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil**: fatos, protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro – RJ: Wak Ed., 2007, p. 75-80.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEVES, M. A. **Psicopedagogia**: um só termo e muitas significações. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. V. 10, nº 21, 1991
- NOGUEIRA, M. L. de L.; Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva**. 2ª Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009 184 p.
- PEROVANO, D.G. **Manual da Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2016.

PORTILHO, E. M. L. **Conhecer-se para conhecer.** In: BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia um portal para inserção social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125-131.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional:** teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Wak Editora, Rio de Janeiro: 2006.

RIBEIRO, M. L. Sprovieri [et al.] In: **Educação especial:** do querer ao fazer. Organizadoras Maria Luiza Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (Orgs.). São Paulo: Avercamp, 2003.

RUBINSTEIN, E. **Psicopedagogia, uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casado Psicólogo, 1999, p. 246.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** Problema ou solução? Curitiba: Ibplex, 2005.

SÁNCHEZ, M. D. P; C. J. L. C. (eds). Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Ediciones Aljibe: SL, 2000.

SCOZ, B; BARONE, L. M.C. A Associação Brasileira de Psicopedagogia e a Constituição da Psicopedagogia no Brasil. Disponível em www.revistapsicopedagogia.com.br/download/74.pdf.

UJIE, N. T. **Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos.** In: UJIE, N. T. Psicopedagogia Clínica &Institucional: nuances, nexos e reflexos. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-22.

VERCELLI, L.C. A. **O trabalho do psicopedagogo institucional.** Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17281/10050> >. Acesso em 15/09/2014.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica.** Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VISCA, J. **Psicopedagogia:** novas contribuições; organização e tradução Andréa Moraes, Maria Isabel Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1991.

CAPÍTULO 7

O COMPLEXO MUNDO DA MATEMÁTICA: DISCALCULIA

Jeferson Lopes de Miranda
José Carlos de Almeida

RESUMO

O presente estudo traz algumas considerações acerca do complexo mundo da matemática, tendo como protagonista o aluno com Transtorno Específico das Habilidades Aritméticas, também conhecido como Discalculia. Para seu desenvolvimento foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de apresentar e caracterizar a discalculia, bem como apontar possíveis caminhos a serem adotados em sala de aula, visando a inclusão do aluno discalculico no contexto matemático. A partir das discussões realizadas foi possível constatar que é de suma importância o diagnóstico e intervenção escolar precoce, de modo a garantir a inclusão matemática do aluno com discalculia. Ademais, foram apresentados alguns caminhos a serem adotados em sala de aula, visando favorecer o ensino e aprendizagem deste aluno, como: utilização de diferentes metodologias e recursos didáticos; evitar o uso de palavras que dificultem sua compreensão, bem como correções e repressões públicas; trabalhar noções de espaço, número, formas e figuras. Finalmente, para que haja, de fato, inclusão do aluno com discalculia nas aulas de matemática, é imprescindível que os docentes permaneçam em constante formação e atuem em conjunto com os demais profissionais da equipe pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Discalculia. Transtorno de aprendizagem. Habilidades Aritméticas. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz algumas considerações acerca do ensino de matemática para o aluno com Transtorno Específico das Habilidades Aritméticas. Este transtorno é sinônimo do termo DISCALCULIA, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na última década do século XX (OMS, 1993). Estudar e compreender o mundo da Matemática não é uma tarefa fácil e para a pessoa com Discalculia se torna ainda mais complexa. Em suma, a pessoa com Discalculia possui um transtorno de aprendizagem e não consegue compreender como realizar operações matemáticas e aritméticas, por mais simples que possam parecer à nossa compreensão.

Deste modo, este resumo expandido teve como objetivo apresentar e caracterizar a discalculia, bem como apontar possíveis caminhos a serem adotados em sala de aula, visando a inclusão do aluno discalculico no contexto matemático. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: conceituar discalculia; apresentar os possíveis sintomas e formas de diagnóstico; descrever formas de trabalhar matemática com o aluno discalculico, de

forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

De modo a alcançar os objetivos traçados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, utilizando como base os seguintes autores: Silva (2008); Castro (2011); Bernardi e Stobãus (2011); Silva, Nakao e Cargnin (2012); Campos (2014); Coelho (2016); Avila, 2017; Thielle (2017); Avila *et al* (2018).

DISCALCULIA E SUAS DEFINIÇÕES

De acordo com Castro (2011), o vocábulo discalculia tem a sua origem enraizada no grego (*ólo, má*) e no latim (*calcularre*, contar), originando a expressão “mal contar”. Apesar de o termo discalculia ter sido definido como Transtorno Específico das Habilidades Aritméticas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 1993, a palavra foi recentemente redefinida como Transtorno Específico de Aprendizagem com Comprometimento em Matemática pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), no ano de 2014.

O termo Discalculia é caracterizado pelo novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) como um transtorno referente “a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes” (APA, 2014, p. 67). Em consonância, Avila e Lara (2017, p. 37) destacam que inúmeras dificuldades iniciam “na construção do número, adição, subtração, multiplicação, divisão, resolução de problemas, cálculos mentais, frações, raciocínio lógico”. Ainda que a Matemática seja difícil de ser compreendida pela maioria das crianças na fase inicial de escolarização, é perceptível a diferença entre o aluno com transtorno e o que não possui comprometimento em relação à aprendizagem. Isto se deve ao fato de que o aluno com transtorno de aprendizagem em relação a Matemática pode possuir grande dificuldade em assimilar conceitos de quantidade, maior e menor, e compreender a relação entre os números e suas denominações. Por exemplo: não consegue entender que o número 5 e a palavra “cinco” têm o mesmo significado.

POSSÍVEIS CAUSAS DA DISCALCULIA

Não existe uma causa exata responsável pelo Transtorno de Aprendizagem, conforme salienta Silva (2008):

Essas dificuldades estão atreladas a fatores diversos, podendo estar vinculadas a problemas com o domínio da leitura e/ou da escrita, na compreensão global proposta num texto, bem como no próprio processamento da linguagem[...]. Estudos apontam que a discalculia pode ser causada por vários elementos que abrangem áreas de estudo, como a Neurologia, a Linguística, a Psicológica, a Genética e a Pedagógica (SILVA, 2008, p. 18).

Apesar de não ter uma causa que justifique a discalculia, esta pode estar associado a outros transtornos, como a dislexia e a disortografia. O primeiro é referente a dificuldade no aprendizado da leitura e o segundo está relacionado com dificuldade na escrita (COELHO, 2016). Partindo-se da premissa que só é possível compreender matemática com a assimilação da linguagem (CAZENAVE, 1972 *apud* SILVA, 2008), a discalculia associada à dislexia e disortografia pode resultar na dificuldade de aprendizagem das operações matemáticas e de operações aritméticas.

COMO DIAGNOSTICAR O DISCALCÚLICO?

Difícilmente a discalculia será diagnosticada antes que o aluno receba instrução básica de matemática, uma vez que, conforme apontado por Bernardi e Stobäus (2011):

[...] a discalculia pode manifestar-se em alunos aparentemente inteligentes, potencialmente dotados de capacidades em diversas áreas do conhecimento. No entanto, a criança discalcúlica poderá desenvolver **todas as habilidades cognitivas necessárias** nas demais disciplinas escolares, mas **possuir certa deficiência durante a realização de uma ou mais operações matemáticas** (BERNARDI; STOBÄUS, 2011, p. 49, grifo nosso).

Porém, é de suma importância que o diagnóstico seja feito o mais rápido possível, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem por meio de intervenções pedagógicas. Deste modo, é fundamental que o professor fique atento aos sinais de dificuldade de absorção do conteúdo que o aluno apresente, bem como analise se todos apresentam desenvolvimento de aprendizado dentro do esperado para a turma. Neste sentido, Bernardi e Stobäus (2011) afirmam:

Torna-se imprescindível atentar para alguns equívocos que os alunos cometem durante a construção do número e das operações matemáticas, para identificar um educando com discalculia. Assim, o **educador necessita acompanhar ativamente a trajetória da aprendizagem do aluno**, principalmente quando este apresentar símbolos matemáticos malformados, demonstrar incapacidade de operar com quantidades numéricas, não reconhecer os sinais das operações, evidenciar memória insuficiente, apresentar dificuldades na leitura de números e não conseguir localizar espacialmente a multiplicação e a divisão (BERNARDI; STOBÄUS, 2011, p. 50, grifo nosso).

Para a conclusão do diagnóstico de discalculia se faz necessário que aluno avaliado por uma equipe multiprofissional, composta principalmente por um psicólogo, um profissional de psiquiatria, um fonoaudiólogo e um psicopedagogo, que submeterão o aluno a testes que terão por finalidade medir os níveis de memorização, de atenção, de concentração, de desenvolvimento linguístico, de compreensão de quantidades, de compreensão de números, de contagem e de outras habilidades matemáticas (AVILA *et al.*, 2018). Diagnosticar um aluno com discalculia não é o fim, é apenas uma medida para que haja certeza acerca da causa que

interfere no desenvolvimento matemático do aluno. Assim, compreendendo as razões de suas dificuldades, é possível buscar em conjunto as soluções para favorecer o crescimento intelectual do discalculico. Portanto, é imprescindível que tanto o educador quanto os pais do aluno discalculico e a equipe pedagógica da unidade escolar tratem o assunto com responsabilidade.

Além disto, faz-se necessário mostrar ao aluno que ele não está sozinho, que não irá ficar desamparado, que todos irão auxiliá-lo em suas dificuldades. Para Campos (2014) é fundamental que seja transmitido ao discalculico que ele possui inteligência e que sua vida segue normalmente, sendo capaz de superar as dificuldades. Também é importante esclarecer para os pais de alunos discalculicos que seus filhos podem ser tão ou até mais inteligentes que as pessoas que não sofrem com o transtorno de aprendizagem, e que cada indivíduo, mesmo possuindo o mesmo diagnóstico, possui suas dificuldades específicas (CAMPOS, 2014).

COMO TRABALHAR A QUESTÃO DA DISCALCULIA NO AMBIENTE ESCOLAR?

Inicialmente, faz-se extremamente necessário que os docentes possuam qualificação para atuar em conjunto com a equipe pedagógica e com os pais do aluno discalculico. Conforme disposto por Thielle (2017, p. 22), a formação continuada sobre os transtornos de aprendizagem “pode constituir uma alternativa para organizar o trabalho pedagógico, de modo a proporcionar o desenvolvimento das habilidades matemáticas [...], possibilitando a melhoria dos resultados do aprendizado”. Quanto ao trabalho a ser desenvolvido em conjunto com demais profissionais da equipe pedagógica do ambiente escolar em que o discalculico está incluído, Silva (2008) aponta que:

Convém que o professor não descarte a possibilidade de trabalhar com uma equipe multidisciplinar. A medida poderá ajudar sensivelmente, sobretudo se puder contar com a participação de um psicopedagogo que trabalhará a autoestima, valorizando, portanto, as atividades desenvolvidas pela criança e descobrindo o seu processo de aprendizagem e os instrumentos que a auxiliarão no aprendizado (SILVA, 2008, p. 27).

No ambiente da sala de aula, Avila *et al* (2018) discutem algumas intervenções que podem ser realizadas de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com discalculia. Dentre elas, destacamos: evitar o uso de palavras que dificulte a compreensão do conteúdo por parte do aluno discalculico e que acentue suas dificuldades diante dos demais alunos da turma. Outra medida é evitar as correções e repreensões em sala de aula, uma vez que pode resultar no constrangimento do aluno diante dos colegas. Para fortalecer o processo de aprendizagem de matemática do aluno discalculico, colocando-o em condição de igualdade de aprendizagem é possível trabalhar noções de percepção de figuras e formas, noções de espaço,

noções de ordem e sequência e conceitos de números. Diante do exposto, Avila *et al* (2018, p. 53) afirmam que “[...] a intervenção com o discalculico terá mais probabilidade de ser bem-sucedida e poderá avançar às operações aritméticas”.

Ainda, o educador, com a finalidade de promover o crescimento intelectual do aluno discalculico poderá recorrer a materiais didáticos e pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncionais, sobretudo jogos, brinquedos e materiais tecnológicos (SILVA; NAKAO; CARGNIN, 2012). As tecnologias digitais são capazes de favorecer a aprendizagem destes alunos, podendo ser utilizadas com apoio de: “uso do computador, internet, vídeos, slides, CD, comunidades virtuais, correio eletrônico, televisão, entre outras” (SILVA; NAKAO; CARGNIN, 2012, p. 167). Sobre a utilização de jogos e brincadeiras, Silva (2008) destaca:

Através da conexão entre jogos, brincadeiras e a matemática, o professor pode criar situações na sala de aula que impulse os alunos à compreensão e à familiarização com a linguagem matemática, estabelecendo ligações cognitivas entre a linguagem materna, conceitos da vida real e a linguagem matemática formal, dando oportunidades para eles escreverem e falarem sobre o vocabulário matemático, além de desenvolverem habilidades de formulação e resolução de problemas, enquanto desenvolvem noções e conceitos matemáticos (SILVA, 2008, p. 29).

Silva, Nakao e Cargnin (2012, p. 167) complementam ao ratificar que o professor “precisa mesclar métodos, alternativas, estratégias de ensino com um cuidado, uma atenção especial para esta problemática, descobrindo o processo de aprendizagem do portador de discalculia e os instrumentos que favorecerão seu aprendizado”. Não obstante, para que haja sucesso, além da utilização destes recursos, é necessário que o docente seja o mediador no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas neste trabalho foi possível constatar que diagnosticar o aluno com Discalculia é apenas o primeiro passo para iniciar um trabalho de acompanhamento e assistência a pessoa que possui este transtorno no processo de aprendizagem. Uma vez diagnosticado cabe aos profissionais de educação propor ações coordenadas, envolvendo os pais (ou responsáveis) do aluno, com a finalidade de contornar a dificuldade referente ao aprendizado da Matemática.

Além disto, há inúmeros caminhos a serem adotados em sala de aula, visando a inclusão do aluno discalculico no contexto matemático. Alguns foram destacados: utilização de diferentes metodologias e recursos didáticos, como jogos, brinquedos, brincadeiras, tecnologia; evitar o uso de palavras que dificultem a compreensão do aluno, bem como correções e repressões públicas; trabalhar noções de espaço, número, formas e figuras. Finalmente, para

que haja, de fato, inclusão do aluno com discalculia nas aulas de matemática, é necessário que os docentes permaneçam em constante formação e readequação de sua prática docente, em conjunto com os demais profissionais da equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.

AVILA, A. A. H. S.; SCHMIDT, F. G.; WINGERT, M.; KLEIN, D. H. Discalculia e Aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 3, a. 10, p. 41-56, 2018.

AVILA, L. A. B.; LARA, I. C. M. Discalculia: um mapeamento de artigos brasileiros. **Abakos**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 35-56, 2017.

BERNARDI, J; STOBÃUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, 2011.

CAMPOS, A. M. A. de. **Discalculia**: superando as dificuldades em aprender Matemática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CASTRO, M. V. de. **Ambiente virtual para auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem em matemática**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Engenharia Biomédica) - Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2011.

COELHO, D. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Porto: Areal Editores, 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo, EDUSP, 1993.

SILVA, D. A. D. S. da.; NAKAO, E.; CARGNIN, C. Análise e percepção da discalculia no cotidiano escolar de professores de matemática da rede estadual de dois municípios do Paraná, Nova Tebas e Quinta do Sol. *In*: Jornada de Didática, I, Universidade Estadual de Londrina, 2012. **Anais [...]**. Londrina, 2012.

SILVA, W. C. da. **Discalculia**: uma abordagem à luz da Educação Matemática. 2008. 45 f. Relatório (Projeto de Iniciação Científica, PIBIC) – Universidade Guarulhos, Guarulhos, 2008.

THIELLE, A. L. P. **Discalculia e formação continuada de professores**: suas implicações no ensino e aprendizagem de matemática. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAPÍTULO 8

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO PERFIL DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS VERSUS DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Johnny Victor Matos Abjaud
Luís Manuel Borges Gouveia

RESUMO

Os cursos de graduação ofertados pelas universidades privadas brasileiras representam mais de 32% do total de vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, mesmo representando pouco mais de 3,4% de todas as unidades de ensino superior, elas são responsáveis por mais 400 mil alunos formados. Entretanto, observa-se que os índices de qualidade não demonstram os níveis de evolução notados pela curva ascendente de matrículas nos últimos anos. Este artigo visa demonstrar uma análise da evolução do número de matrículas versus a análise do desempenho geral, conforme índices de qualidade definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, sendo preconizados pelos indicadores: Conceito Preliminar de Curso (CPC), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Índice Geral de Cursos (IGC) e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Observou-se que os índices de qualidade monitorados pelo INEP não acompanham a evolução do número de alunos matriculados nas universidades privadas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade privada. Matrículas. Ensino superior. Desempenho.

INTRODUÇÃO

O nível de desempenho dos estudantes concluintes no ensino superior é o principal objetivo das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente das universidades. A busca pela excelência nos resultados, os mais satisfatórios possíveis, pelas instituições privadas é essencial para que estes resultados sejam efetivos e ajudem a melhorar os índices de qualidade da IES.

Os números apresentados nos últimos censos da educação superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre os anos de 2017 a 2019, demonstram uma evolução dos indicadores do ensino superior e nas quantidades de ofertas de cursos, matrículas e concluintes.

Este artigo tem como objetivo analisar a evolução do número de alunos matriculados nos cursos de graduação em universidades privadas versus desempenho dos concluintes nos últimos três anos de resultados disponibilizados pelo INEP, entre os anos de 2017 a 2019. Entretanto, resultados das universidades públicas serão utilizados com a finalidade de se avaliar

a evolução e uma comparação com as IES privadas. Busca-se com esse estudo compreender se a evolução do número de matrículas do ensino superior tem influência no desempenho dos alunos das universidades privadas brasileiras.

O desempenho das universidades é baseado nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e serão utilizados os indicadores de qualidade definidos pela Lei 10.861 de 2004.

As universidades privadas brasileiras representam apenas 3,45% de todas as IES em número de instituições. Entretanto sua representação em número de matrículas é bem mais significativa, chegando a mais de 32% do total brasileiro. Não obstante, as IES privadas agregam mais de 75% das matrículas nos cursos de graduação no ano de 2019 conforme apresentado por INEP (2019).

Esta análise é necessária para compor a evolução dos números apresentados pelo INEP, ano a ano, segundo afirmaram Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) desde o ano 2000 até 2016 houve um incremento nas matrículas no ensino superior do Brasil – entre instituições privadas e públicas, de quase 200%. Ainda, segundo os autores, o setor privado foi responsável por mais de 235% contra, aproximadamente 124% das IES públicas.

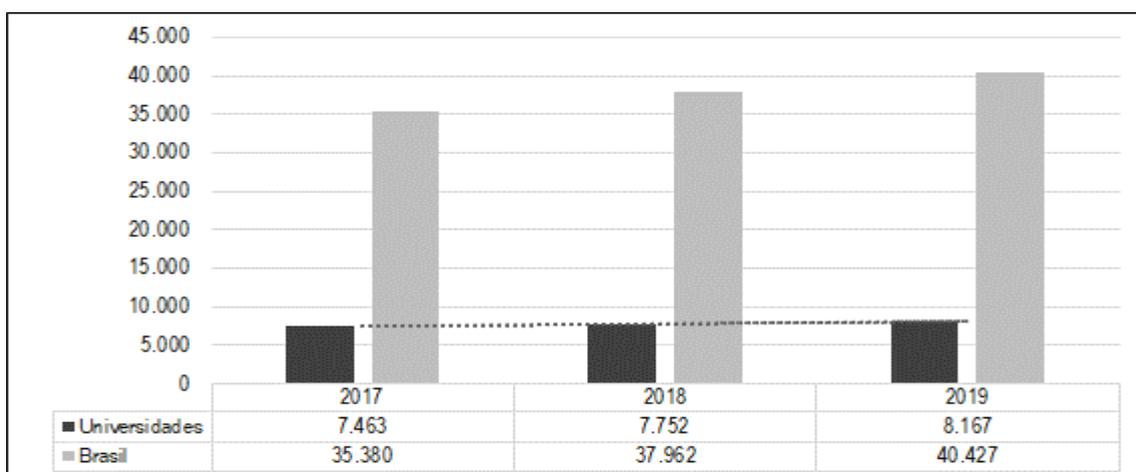
É importante ressaltar que, dentre todas as organizações acadêmicas das IES brasileiras, sendo 2068 no total, tem-se somente 198 Universidades e 90 destas são da categoria administrativa privada, ou 45% do total de universidades.

Portanto, faz-se necessário entender como este crescimento do número de matrículas em IES do setor privado está alinhado aos números que indicam os moldes de qualidade do ensino, principalmente das universidades.

AS MATRÍCULAS E CONCLUINTES NAS UNIVERSIDADES PRIVADAS BRASILEIRAS

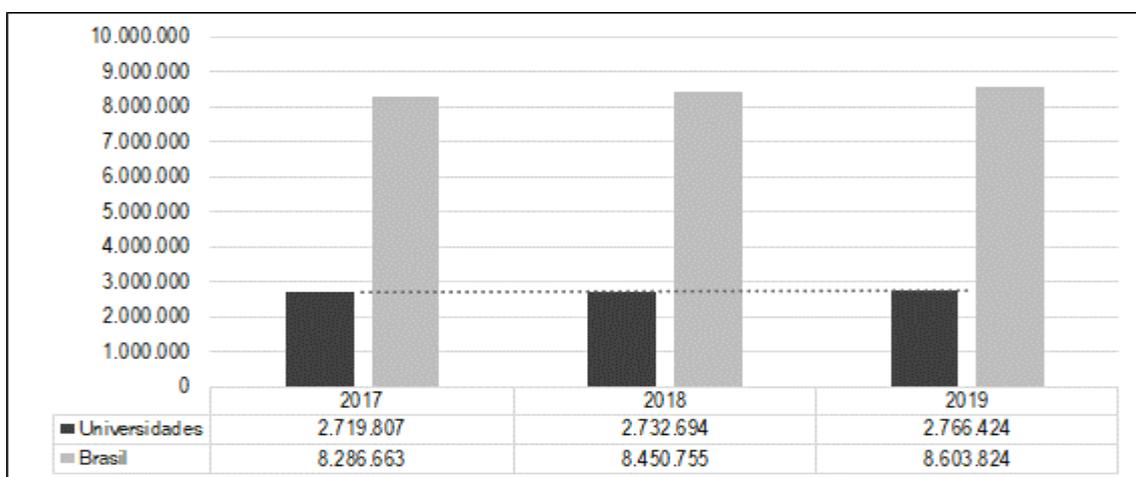
As IES brasileiras são divididas entre categorias administrativas como públicas ou privadas, quanto a organização acadêmica tem-se: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica. Entretanto, o objeto deste estudo será, essencialmente, as universidades privadas, com resultados dos censos e desempenho divulgados pelo INEP entre os anos 2017 a 2019.

Neste período, concernente ao número de matrículas nos cursos de graduação, o número de cursos ofertados apresentou uma evolução importante, conforme mostrado no Gráfico 1.



Fonte: Adaptado de INEP (2017; 2018; 2019)

Os resultados apresentados por INEP (2017), INEP (2018) e INEP (2019) apresentam uma evolução em tendência conforme afirmaram Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) em seu estudo entre os anos 2000 a 2016. Os dados do INEP para os anos 2017 a 2019 demonstram uma evolução ascendente como mostra o gráfico 2.

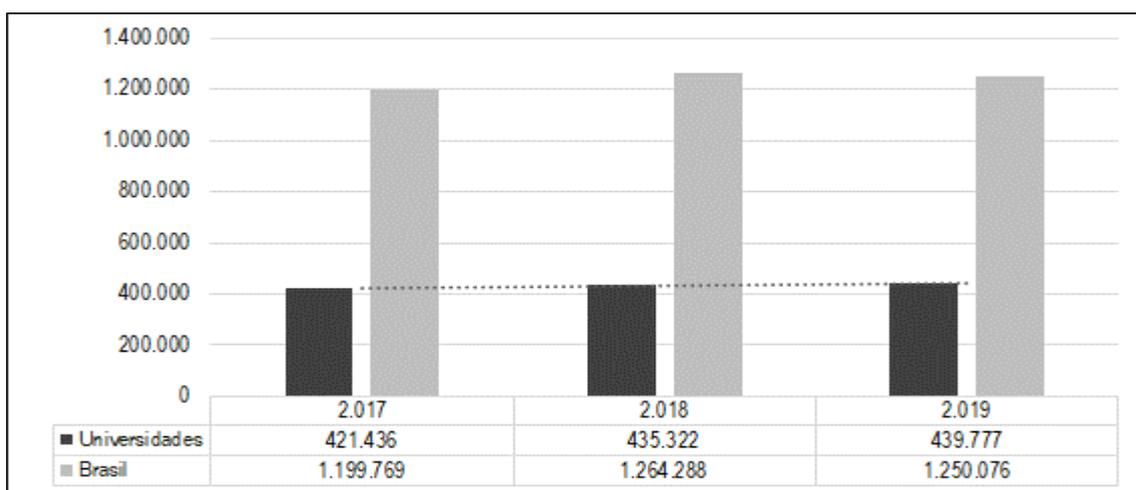


Fonte: Adaptado de INEP (2017; 2018; 2019)

O patamar de matrículas nos cursos de graduação ofertados nas universidades privadas, mostrados nos Gráfico 2, representam, em média, 32,4% do total de cursos ofertados em todas as organizações acadêmicas. Também representam uma média de 61,4% das matrículas de universidades públicas e privadas. Portanto, observa-se que as universidades privadas tem uma representatividade importante das IES brasileiras.

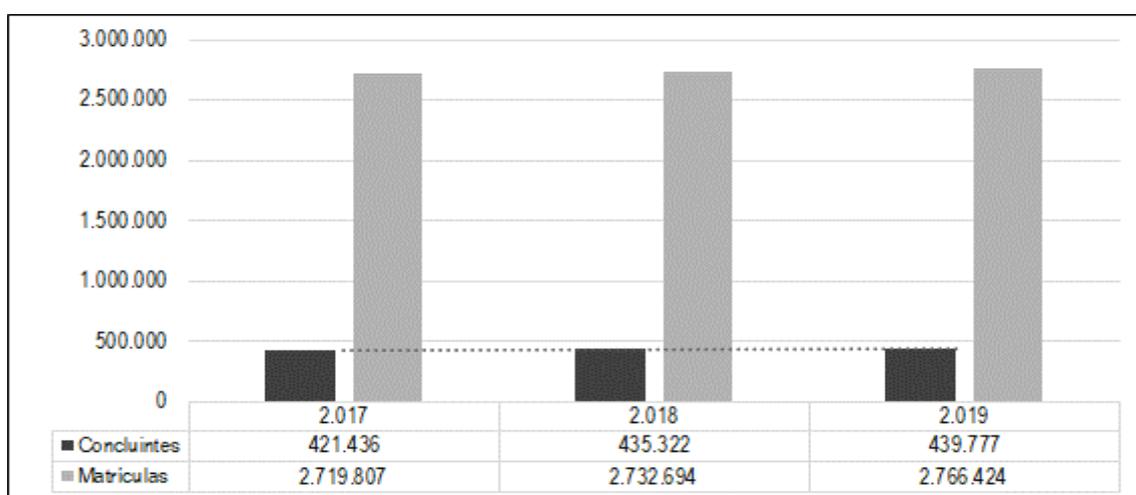
Uma informação importante extraída dos censos do ensino superior divulgados pelo INEP nos últimos três anos é a relação entre o número de matrículas e o número de concluintes nos cursos de graduação das universidades privadas brasileiras.

O Gráfico 3 mostra a evolução do número de concluintes nos últimos três anos e a representatividade que as universidades privadas tem sobre este aspecto.



Fonte: Adaptado de INEP (2017; 2018; 2019)

O número de concluintes das universidades privadas representam uma média de 34,9% do total geral de concluintes. Entretanto, quando relacionado ao número de matrículas, observadas no Gráfico 4, nota-se que a proporção está pequena, representando uma média de 15,8% para as universidades privadas, enquanto a média geral está em 14,6%. Entre as universidades públicas este número é ainda menor, representando uma média de 12,3%.



Fonte: Adaptado de INEP (2017; 2018; 2019)

Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) corroboram com os dados apresentados no gráfico 4. Os autores ainda ressaltam que houve um avanço de quase 200% no número de matrículas, entre o ano 2000 a 2016, devido aos programas e políticas públicas de incentivo de acesso ao ensino superior público. Entretanto, a maior parte deste incremento de matrículas ocorreu no setor privado.

Ainda, Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020), INEP (2017) ressaltam que a facilidade de acesso ao ensino superior não garante a permanência dos alunos até sua diplomação, perfazendo altos índices de evasão, comprovados a partir dos números apresentados no gráfico 4.

OS NÍVEIS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Este tópico tem como objetivo apresentar uma análise sobre os níveis de desempenho dos alunos das universidades privadas brasileiras nos últimos dois anos disponibilizados pelo INEP.

O SINAES visa monitorar e regular o sistema de ensino superior nos cursos de graduação para todas as IES brasileiras. Seu principal objetivo é a melhoria da qualidade do ensino superior. Segundo Brasil (2004) o Parágrafo único, do Artigo 2º da Lei 10.861 de 2004, os resultados do processo de avaliação são a base para a regulação e supervisão do ensino superior, compreendendo desde o credenciamento até a renovação tanto das IES quanto dos cursos de graduação.

Dentre os cursos avaliados nos últimos três anos (2017 a 2019), conforme mostra a Tabela 1, observa-se que as médias não ultrapassam nota quatro.

Segundo apresentado em Brasil (2020), no ano de 2019, os cursos ofertados pelas universidades privadas brasileiras e avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE no mesmo ano representam 2056 no total. Entretanto, deste total, 1598 cursos tiveram notas iguais ou menores que três, equivalendo a mais de 77%.

Tabela 1 – Cursos avaliados e suas respectivas notas médias no ENADE – 2017 a 2019

Ano	Média Conceito ENADE	Ano	Média Conceito ENADE	Ano	Média Conceito ENADE
2017	2,9	2018	3	2019	2,9
Ciência da computação (licenciatura)	4	Teologia	3,4	Tecnologia em agronegócios	3,6
Geografia (bacharelado)	3,8	Tecnologia em design de moda	3,3	Zootecnia	3,3
História (bacharelado)	3,6	Tecnologia em gestão financeira	3,3	Farmácia	3,2
Filosofia (bacharelado)	3,5	Comunicação social - publicidade e propaganda	3,2	Nutrição	3,2
Física (licenciatura)	3,5	Relações internacionais	3,2	Tecnologia em gestão hospitalar	3,2
Letras - inglês	3,4	Tecnologia em design de	3,2	Biomedicina	3,1

Letras-português (bacharelado)	3,4	interiores			
Pedagogia (licenciatura)	3,4	Tecnologia em gastronomia	3,2	Educação física (bacharelado)	3,1
Física (bacharelado)	3,3	Turismo	3,2	Fisioterapia	3,1
Geografia (licenciatura)	3,3	Administração	3,1	Medicina	3,1
Letras-português e espanhol (licenciatura)	3,3	Design	3,1	Tecnologia em radiologia	3,1
Letras-português e inglês (licenciatura)	3,3	Tecnologia em gestão comercial	3,1	Agronomia	3
Engenharia de alimentos	3,2	Tecnologia em marketing	3,1	Engenharia florestal	3
Filosofia (licenciatura)	3,2	Ciências contábeis	3	Odontologia	3
História (licenciatura)	3,2	Comunicação social - jornalismo	3	Tecnologia em estética e cosmética	3
Letras-português (licenciatura)	3,2	Ciências econômicas	2,9	Enfermagem	2,9
Ciências biológicas (licenciatura)	3,1	Tecnologia em comércio exterior	2,9	Engenharia ambiental	2,9
Educação física (licenciatura)	3,1	Tecnologia em gestão de recursos humanos	2,9	Arquitetura e urbanismo	2,8
Tecnologia em gestão da tecnologia da informação	3,1	Tecnologia em gestão pública	2,9	Engenharia de alimentos	2,8
Química (licenciatura)	3	Tecnologia em logística	2,9	Engenharia de produção	2,8
Tecnologia em gestão da produção industrial	3	Tecnologia em processos gerenciais	2,9	Tecnologia em gestão ambiental	2,8
Tecnologia em redes de computadores	3	Direito	2,8	Engenharia civil	2,7
Ciências sociais (licenciatura)	2,9	Psicologia	2,8	Medicina veterinária	2,7
Engenharia ambiental	2,9	Tecnologia em design gráfico	2,8	Engenharia elétrica	2,6
Sistemas de informação	2,9	Tecnologia em gestão da qualidade	2,8	Fonoaudiologia	2,6
Arquitetura e urbanismo	2,8	Secretariado executivo	2,7	Engenharia de controle e automação	2,5
Ciências biológicas (bacharelado)	2,8	Serviço social	2,7	Engenharia da computação	2,4
Engenharia	2,8			Engenharia mecânica	2,4
Engenharia de produção	2,8			Engenharia química	2,4
Engenharia florestal	2,8			Tecnologia em segurança no trabalho	2
Matemática (licenciatura)	2,8				
Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas	2,8				
Ciência da computação (bacharelado)	2,7				
Engenharia da computação	2,7				
Engenharia de controle e automação	2,7				
Engenharia elétrica	2,7				
Engenharia mecânica	2,7				
Matemática (bacharelado)	2,7				
Engenharia química	2,6				
Artes visuais (licenciatura)	2,5				
Ciências sociais (bacharelado)	2,5				
Engenharia civil	2,4				
Música (licenciatura)	2,4				
Química (bacharelado)	2,2				

Fonte: Adaptado de BRASIL (2020)

Os grandes números de alunos matriculados não significam, necessariamente, totalidade de concluintes nem garantia de qualidade dos profissionais, conforme corroboram Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020, p. 105): “num processo de massificação do ensino superior que tem a EAD como uma estratégia prioritária, porém sem compromissos nem controle quanto à sua capacidade de gerar os resultados que justificam a própria existência dos cursos superiores.”

A expansão da educação superior no Brasil, nas últimas décadas, pautada por um ideário neoliberal combinado com demandas do capitalismo e com uma configuração de Estado Mínimo-Avaliador tem se caracterizado pela mercantilização, privatização, oligopolização, massificação e diversificação sem impactos positivos na reversão das desigualdades educacionais e melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. (FRITSCH; JACOBUS; VITELLI, 2020, p. 105/106)

Os indicadores de qualidade definidos pelo MEC, ressaltados na Lei 10.861 de 2004, são relacionados aos cursos (Conceito Preliminar de Curso - CPC e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC), a condição da instituição (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD) e ao desempenho dos alunos (ENADE), representam como as IES estão perante seu objetivo principal, formar profissionais com excelência.

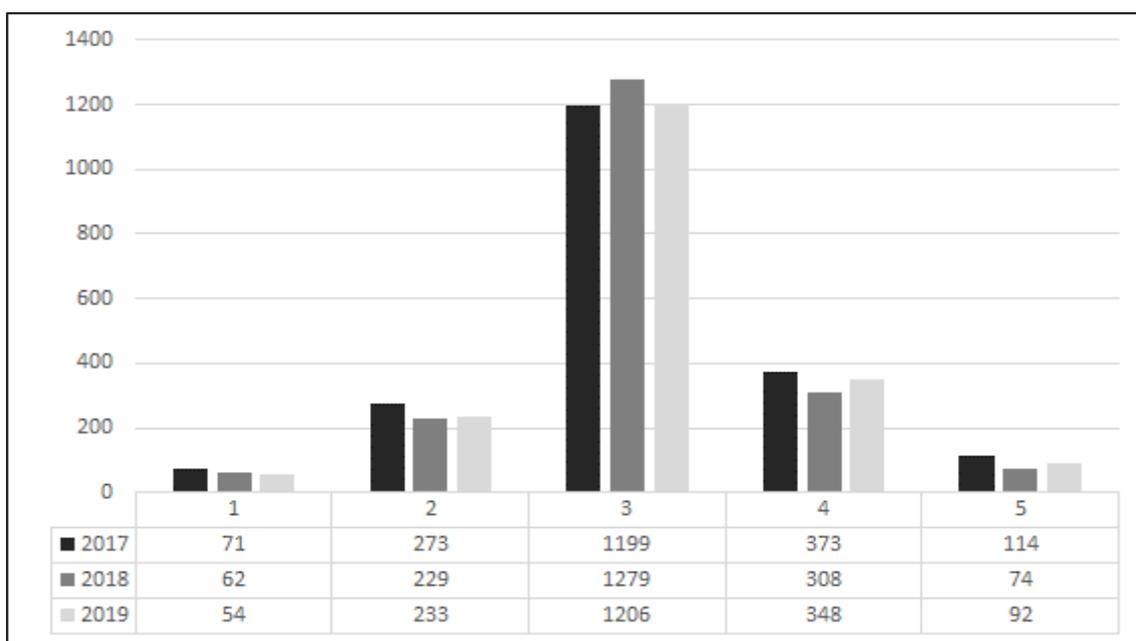
Na Tabela 2, observa-se a distribuição do IGC, apenas nos anos 2017 e 2018, pois ainda não foi liberado os dados de 2019, para as universidades privadas. Nota-se que a média do IGC está em 3,38, com notas entre 3 (59 em 2017 e 55 em 2018) e 4 (34 em 2017 e 25 em 2018). Não houve nenhuma nota cinco nestes dois anos para universidades privadas. Somente universidades públicas obtiveram notas maiores que quatro.

Tabela 2 – Resumo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC das universidades privadas – 2017 e 2018

Ano	Nº Universidades avaliadas	Nº de Cursos com CPC no Triênio	Proporção de Graduação	Média de IGC (Faixa)
2017	93	5309	94,0%	3,37
2018	90	5312	93,5%	3,39
Total	183	10621	93,8%	3,38

Fonte: Adaptado de INEP (2020)

O IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado considera o desempenho dos alunos no ENADE e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, além de analisar as características de desenvolvimento do curso avaliado.



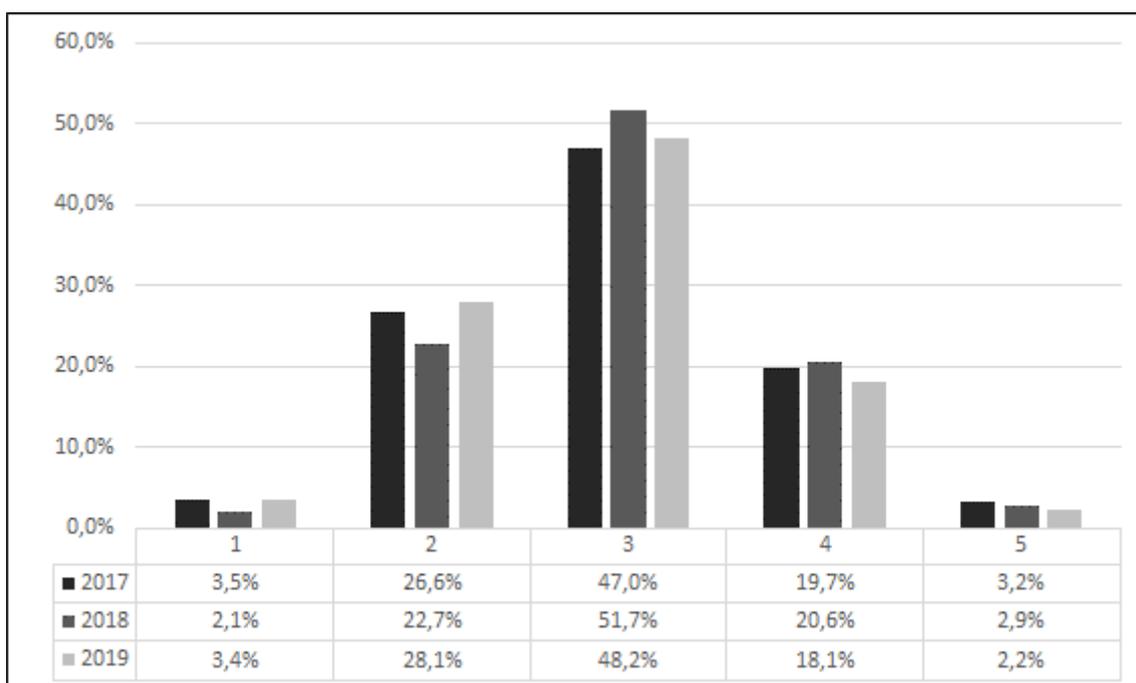
Fonte: Adaptado de BRASIL (2020) e INEP (2020)

Conforme mostrado no Gráfico 5, corroborando com os resultados do IGC e ENADE (Tabela 3 e Gráfico 6), a maioria (77,9%) dos cursos avaliados nas universidades privadas apresentam notas menores ou iguais a três.

Tabela 3 - Distribuição do número de cursos de graduação nas universidades privadas segundo a nota do ENADE – 2017 a 2019

Ano	Conceito ENADE (Faixa)				
	1	2	3	4	5
2017	76	575	1015	426	69
2018	45	477	1084	431	60
2019	69	563	966	362	45

Fonte: Adaptado de INEP (2020)



Fonte: Adaptado de INEP (2020)

No período consultado, segundo dados do INEP (2020), uma média de 77,8% dos cursos avaliados apresenta notas iguais ou menores que três no ENADE.

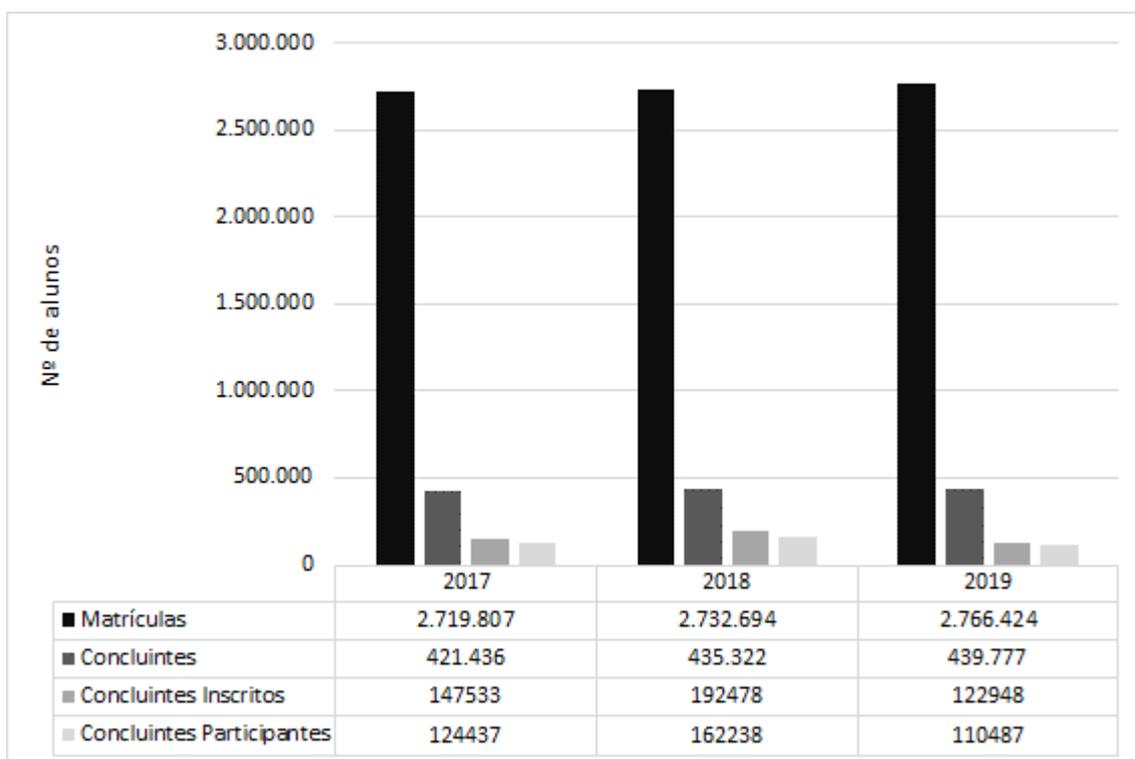
O Conceito Preliminar de Curso (CPC), um dos indicadores previstos pelo SINAES, tem como objetivo avaliar fatores relacionados ao desempenho dos estudantes, além de conjecturar a qualidade do processo formativo, da infraestrutura, dos recursos didático-pedagógicos e insumos necessários para execução de um curso de graduação.

Os resultados do CPC disponibilizados pelo INEP nos anos de 2017 e 2018 (2273 cursos avaliados em 2017 e 2186) demonstram que mais de 59% do total de cursos de graduação avaliados nas universidades privadas apresentaram notas iguais ou menores que três no conceito contínuo do CPC. Somente 36,4% deste total obtiveram notas maiores que três, sendo que apenas 2,1% do total representaram notas iguais a cinco.

Portanto, é necessário que, além do processo avaliativo imposto pelo MEC, as IES em geral tenham processos que visem garantir a qualidade dos seus cursos e que os resultados do ENADE sejam mera consequência destes processos.

MATRÍCULAS VERSUS DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Conforme observou-se anteriormente, o número de matrículas está em patamares mais elevados que o número de alunos concluintes, sendo este último atingindo uma média de 15,8% nos três anos apresentados no Gráfico 7.



Fonte: Adaptado de BRASIL (2020) e INEP (2020)

Outra análise importante, observada no Gráfico 7, está na queda gradativa das barras que representam os índices ali descritos (matrículas, alunos concluintes, alunos concluintes inscritos para o ENADE e alunos concluintes inscritos no ENADE que efetivaram o exame). Nota-se que o elevado número de matrículas não se perdura para os alunos concluintes nos cursos de graduação das universidades privadas e se torna em maior queda para os inscritos e participantes.

A Tabela 4 demonstra a evolução dos números de alunos (também observada no Gráfico 7) sua representatividade em valores percentuais de cada item analisado.

Considerando o número de alunos inscritos e participantes no ENADE em relação ao número de matrículas tem-se apenas uma média de 4,8% do total, ou seja, aproximadamente 45 alunos concluintes para 1000 alunos matriculados.

Entretanto, quando considerado como base o número de concluintes participantes versus concluintes nos cursos de graduação das universidades privadas, tem-se uma média de, aproximadamente, 306 alunos participantes no ENADE para cada 1000 alunos concluintes no geral.

No ano de 2018 houve uma elevação considerável no número de alunos concluintes inscritos para o ENADE, chegando a quase 10% de aumento neste ano. Entretanto, no ano de 2019 este número sofreu uma queda de mais de 13%.

Tabela 4 – Relação entre número de matrículas, concluintes, concluintes inscritos e concluintes e participantes efetivos no ENADE – 2017 a 2019

Característica	2017	2018	2019
Matrículas (nº de matrículas em cursos de graduação em universidades privadas)	2.719.807	2.732.694	2.766.424
Concluintes (nº de concluintes de cursos de graduação em universidades privadas)	421.436	435.322	439.777
% Concluintes / matrículas (percentual de concluintes versus nº de matrículas)	15,5%	15,9%	15,9%
Concluintes Inscritos (nº de concluintes inscritos para o ENADE)	147533	192478	122948
% Concluintes Inscritos / Concluintes (percentual de concluintes inscritos versus nº de concluintes)	35,0%	44,2%	28,0%
Concluintes Participantes (nº de concluintes inscritos que participaram do ENADE)	124437	162238	110487
% Concluintes Participantes / Concluintes (percentual de concluintes participantes no ENADE versus nº de concluintes)	29,5%	37,3%	25,1%
% Concluintes Participantes / Matrículas (percentual de concluintes participantes no ENADE versus nº de matrículas)	4,6%	5,9%	4,0%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2020) e INEP (2020)

A oferta de vagas na rede privada de ensino tem uma representatividade muito superior ao da rede pública, chegando a uma média de 61,4% entre 2017 a 2019.

Não obstante, o número de concluintes das universidades públicas também apresenta um percentual menor que o da rede privada.

Quando se observa desempenho dos alunos no período pesquisado, a evolução indica que os índices de qualidade não conseguem acompanhar o mesmo ritmo de ofertas de vagas a cada ano. Com o IGC, descrito na Tabela 2, que não obteve nenhuma nota maior que 4 nos anos de 2017 e 2018.

O IDD, representado no Gráfico 5, demonstra um desempenho mediano em geral, entretanto com mais de 77% com notas iguais ou inferiores a três.

Dentre os resultados de conceito do ENADE, apresentados na Tabela 3, um dos mais importantes indicadores para as IES, corrobora com os demais índices de qualidade definidos pelo MEC, percebendo-se resultados medianos em todos eles. Não obstante, o número de participantes registrados nos últimos três anos representa, aproximadamente, 30% em média do total de concluintes dos cursos de graduação.

Portanto, há que se avaliar os métodos e meios de amostragem para avaliar os cursos, instituições e alunos com a finalidade de ampliar os níveis de excelência e que estes possam ser alcançados por parcelas cada vez maiores de alunos, sejam de instituições públicas ou privadas.

CONCLUSÃO

O alto número de ofertas de vagas para os cursos de graduação das universidades privadas brasileiras, notado nos últimos 19 anos, segundo dados do INEP, teve níveis ascendentes desde o ano 2000. No mesmo ritmo segue o número de alunos matriculados, conforme mostrado no Gráfico 2, em plena ascensão.

Ressalta-se que as universidades privadas detêm, aproximadamente, 32% do total de cursos ofertados em todos os tipos de organizações acadêmicas, além de representar mais de 61% das matrículas entre universidades públicas e privadas, sendo mais 2,7 milhões de alunos inscritos nos cursos de graduação.

Entretanto, observou-se que os alunos concluintes nos últimos três anos representam uma média 15,8% (mais de 432 mil alunos) para as universidades privadas, sendo maior que a média geral e das universidades públicas.

Mesmo com um número menor que o de matrículas, a quantidade de alunos concluintes não representa a totalidade de participantes nos índices de qualidade. Com uma média pouco maior que 30% dos alunos concluintes, os alunos participantes do ENADE, por exemplo, representam cerca de 4,8% das matrículas observadas nos últimos três anos.

A ascensão observada nos números de matrículas não é replicada nas mesmas proporções nos resultados dos índices de qualidade medidos pelo INEP, como: IGC – Índice Geral de Cursos, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD – e o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

O IGC, índice medido nos anos de 2017 e 2018, apresentou resultados ente 3 e 4 somente, sem nenhuma nota acima de quatro.

Quando se analisa o IDD, observa-se que quase 78% dos cursos avaliados apresentaram notas menores ou iguais a três. Deste percentual, 15,6% tem notas menores ou iguais a dois, que representa resultado insatisfatório para o MEC.

Da mesma forma os resultados do IDD, o ENADE com números disponibilizados pelo INEP dos últimos três anos, apresentam também aproximadamente 78% de notas inferiores ou iguais a três. Neste período de 2017 a 2019 foram mais de 150 mil alunos (média de 39% dos concluintes participantes) com conceito do ENADE menores ou iguais a dois.

Portanto, observou-se que os índices de qualidade que mensuram o desempenho das universidades privadas brasileiras não acompanham os mesmos patamares de crescimento do número de matrículas para cada ano. Nota-se que a maioria dos índices estão iguais ou abaixo de três no gera. Especialmente, ressalta-se que os altos índices de evasão dos cursos de graduação, observados no número de alunos matriculados e no número de alunos concluintes que necessitam ser analisados para entender os prejuízos que estes podem causar as nos resultados de qualidade das instituições.

As universidades privadas brasileiras apresentam uma parcela importante e relevante quando relacionado ao número de matrículas entre todas as IES do país, entretanto, é necessário que haja um monitoramento e gerenciamentos robustos o suficiente de todos seus processos com a finalidade de garantir que seu produto esteja nos melhores patamares de qualidade do ensino superior, ou seja com notas em todos os índices maiores que três.

REFERÊNCIAS

ABJAUD, J. V. M. Fatores de análise de desempenho determinantes das IES e unidades de ensino superior brasileiras: Uma análise das relações entre variáveis do Censo da Educação Superior e Demográfico. Dissertação de Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento. Universidade FUMEC. Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Educação Superior. Indicadores de qualidade. Resultados 2018. 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educação Superior. Indicadores de Qualidade da Educação Superior. 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade>> Acesso em: 25 set 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso 25 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004b. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília (DF): 2004b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2004/por_2004_2051_MEC.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB) (Brasília). ENADE: maioria dos estudantes avaliados é da rede privada. Publicado em 20 de outubro de 2020. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/enade-maioria-dos-estudantes-avaliados-e-da-rede-privada/>. Acesso em: 25 out. 2020.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; VEFAGO, Yuri Borba; MELLO, Pedro Antonio de. Qualidade formal e política na educação superior: um ensaio a partir do SINAES. Competência, Porto Alegre, v. 11, n. 2, dez. 2018.

FRITSCH, Rosangela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 89-112, Apr. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000100089&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Nov. 2020.

HAAS, Celia Maria. Concepção e característica do Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileira (SINAES) e seus desafios atuais. EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. Publicado em: 2017a. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23506_12069.pdf> Acesso em: 25 set 2020.

HAAS, Celia Maria. O Sinaes e a concepção de qualidade: o que pensam os gestores acadêmicos das universidades da grande São Paulo EccoS Revista Científica, núm. 44,

septiembre-diciembre, 2017b, pp. 67-92 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior- Graduação. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 set. 2020.

KELL, Jorge Francisco. (Trad). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Relatório OCDE – 2018. Revisões das Políticas Nacionais para a Educação. Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf> Acesso em 25 set 2020.

PILLATT, Fábio Roberto; ARAUJO, Maria Cristina Pansera de. Uma análise dos primeiros quinze anos de SINAES: dizeres e compreensões docentes. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 317-338, Ago. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200317&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2020.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Paloma de Carvalho Alencar
Jessica Maria Nunes de Almeida
Priscilla Nogueira Martins
Shâmella de Sousa Rodrigues
Agenor Sousa Silva Jr
Jéssica Layanne de Sousa Vieira
Kátia Maria de Moura Evêncio

RESUMO

O presente resumo expandido tem como principal objetivo analisar o contexto do ensino da geografia, além de demonstrar a necessidade de novas estratégias que contribuam, de forma efetiva, com o processo de ensino e aprendizagem da referida disciplina nas séries iniciais. Dentre estas estratégias serão exploradas as questões que envolvem o ensino lúdico, que possui a finalidade de envolver os alunos de modo participativo no processo de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Ensino. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras civilizações o ser humano busca adquirir conhecimento sobre os mais diversos assuntos, discutindo, dentre várias outras questões, as diferentes formas de se entender o tempo e espaço que está ao seu redor. Com o conhecimento que a geografia proporciona como disciplina apresentada em sala de aula, tem-se uma forma de expandir o conhecimento que o homem possui acerca do mundo em que vive, o levando a locais cada vez mais distantes, incentivando, assim, o interesse com relação ao meio, ao tempo e à sociedade na qual estamos inseridos.

Para Barbosa “a Geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as transformações que nele ocorrem, resultantes das relações estabelecidas entre as pessoas, os distintos grupos sociais e a natureza” (BARBOSA, 2016, p. 82).

A própria Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, traz os principais aspectos que estão inseridos na visão de estudo da geografia, a relação entre o meio e a sociedade, para o aprendizado das crianças e suas integrações na sociedade, enfatizando a importância da formação das pessoas no contexto social e habitual, trazendo a geografia como uma ferramenta importante na busca e construção desse conhecimento.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Em concordância com Delari Jr. (2013) é necessário que o homem, compreendido como sujeito constituído a partir dos elementos sociais, históricos e culturais do seu meio, compreenda a necessidade de ter conhecimento acerca do mundo em que ele vive, uma vez que este conhecimento significa consciência de sua existência o que possibilita a compreensão de elementos específicos e que interferirão no seu modo de vida, como as mudanças no clima, vegetação, fauna, e etc. do planeta interferem em questões sociais e econômicas, pois implicam em atividades de sua subsistência e vice-versa, e, a partir das informações recebidas em sala de aula, cada aluno deverá compreender que esse saber aprendido também irá ser reproduzido para as gerações futuras, como nos é esclarecido por Saviani (2013) sobre os conteúdos escolares e, mais especificamente sobre os saberes geográficos é essencial reconhecer os conteúdos como inerentes a vida do sujeito, o que nos remete a Freire quando defende que a leitura da palavra é possível após a leitura de mundo. Neste sentido.

A Geografia está presente em nosso cotidiano e essa ciência faz com que consigamos ampliar o conhecimento da criança com noções próprias relacionadas a categorias e conceitos geográficos, como: lugar, paisagem, território, espaço e tempo. Ensinar a partir do espaço em que a criança está inserida é de fundamental importância para o seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural em todas as etapas de sua vida (SANTOS; SANTOS, p. 30, 2017).

A disciplina denominada geografia está inserida nas escolas em busca do desenvolvimento do conhecimento das crianças em relação ao espaço, à natureza, entre outros assuntos que devem ser ensinados nas escolas e em todos os níveis educacionais, como a LDB demonstra ao explorar a ideia principal do currículo da educação básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Mas sabe-se que o ensino desta disciplina apresenta obstáculos, como a pouca variação de métodos utilizados. Isto, pois, com passar dos anos, a geografia tornou-se apenas uma matéria ofertada no componente curricular, mas que não tem a sua devida importância reconhecida pelos discentes e, arriscamos afirmar, inclusive por professores.

Tanto a literatura que embasa este escrito quanto nossas experiências escolares nos permitem afirmar que as escolas ofertam esta disciplina sem total apoio didático-pedagógico porque comumente, se restringem ao método mais tradicional de ensino sem contextualizar ao

meio onde a escola se insere, sem reflexão problematizadora das diferenças e suas causas, etc. Por isso, defendemos que a metodologia para o ensino da geografia carecem métodos que possam ressignificar a compreensão e olhar sobre os envolvidos nesse processo. Pois ela não recebe o devido valor e entusiasmo pelos alunos.

Isto contribuiu para o insucesso de vários estudantes em relação a sua aprendizagem, pois seus métodos não instigam e nem conseguem despertar o interesse dos discentes, tornando-se algo padronizado, que apenas segue seu curso e suas regras, sem ao menos estabelecer metodologias atrativas voltadas ao seu ensino.

Não obstante, a raiz do problema vai além da falta de entusiasmo e dedicação por parte dos alunos. Levando-se em consideração o aspecto monótono do ensino da geografia, alguns profissionais defendem o uso do lúdico para melhor aplicação dessa matéria. Diniz e Fortes (2019), defende o uso do lúdico em sala de aula para o ensino da geografia, independente do conteúdo explorado.

É um elemento facilitador de ensino-aprendizagem que permite desenvolver qualquer conteúdo de geografia, principalmente por ser atividade que, geralmente, permite o trabalho em grupo, o que colabora significativamente para a integração social dos estudantes, estimula o desenvolvimento cognitivo e amplia a concentração. O professor ao propor e conduzir uma atividade lúdica deverá pensar em ações que potencializem o raciocínio geográfico, principalmente daqueles que possuem dificuldades de aprendizagem (DINIZ; FORTES, p. 30, 2019).

Ou seja, atividades lúdicas melhoram o interesse, o desenvolvimento e o entendimento dos alunos, tornando assim o processo de ensino-aprendizagem da geografia uma atividade mais prazerosa e prática. No entanto, para isto é necessário elaborar dinâmicas e técnicas específicas para tal.

O ensino deve ser tratado como algo satisfatório, sendo vislumbrado de forma positiva, para que o aluno entenda que o mesmo é sinal de possibilidades, liberdade, curiosidades, e de entregar e receber entendimentos diversos. O ensino deve ser algo prazeroso, onde não se ensina apenas conteúdos prontos, mas que todos estejam dispostos a aprender coisas novas e de novas formas diariamente, compartilhando conhecimento e experiências.

Quando se permite que o aluno traga para a sala de aula sua vivência, seu entendimento, há uma troca de conhecimentos que vai além da relação aluno-professor. Quando se permite essa troca, o ensino deixa de ser algo monótono, relacionando vivências que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos com relação à matéria. O conteúdo apresentado em cada ano deve ser cuidadosamente distribuído, de modo a permitir que os alunos reflitam sobre aquilo que está sendo repassado e que vejam a geografia como uma disciplina útil, que possui

aplicabilidade efetiva (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011).

Quando se usa o lúdico, o aluno tem a possibilidade de criar, observar e problematizar o assunto abordado de forma participativa, onde ele cria questionamentos e visões que o professor pode ter deixado de observar, melhorando o diálogo entre professor e aluno. O lúdico tem o poder de criar memórias afetivas e relacionar ensino e vivência.

A aula ao ar livre, que deve ser considerada como um método lúdico de ensino, é uma estratégia que se torna muito favorável no ensino da disciplina, pois possibilita o contato mais direto dos alunos com o meio ambiente da sua região, com a comunidade que os cercam e com os diversos aspectos culturais no meio onde a escola esta estabelecida, o que provoca nos alunos uma reflexão acerca das realidades estudadas em sala com relação à realidade, visualizada nesse contado direto, estimulando seu pensamento crítico sobre a configuração do meio social, cultural e econômico.

Os docentes contemporâneos precisam ter em mente que a educação ao ar livre oferece recursos importantes e proporciona a experiência com a natureza e a aplicabilidades de conhecimentos adquiridos em sala além de trazer benefícios como: Melhor retenção do conhecimento, melhores estratégias de ensino, melhor qualidade no ambiente de aprendizado, as atividades se tornam mais atrativas e divertidas amezinhando muitas vezes as tensões da sala de aula e ajuda a estabelecer um elo natural entre os estudantes e a comunidade local (GOMES et al., p. 2, 2019).

As aulas nos espaços não escolares podem ser elaboradas tanto em ambiente urbano quanto rural. Portanto, este método pode ser utilizado por qualquer educador, sem ter uma grande interferência na escolha do local de execução da aula, nos aspectos financeiros ou de locomoção, podendo ser desempenhada nos arredores do bairro onde a instituição escolar está incorporada.

Elaborar atividades a serem realizadas fora das salas de aula é de extrema importância, tendo em vista a necessidade de mostrar a geografia de forma literal, levando os discentes a conhecerem paisagens e locais históricos, utilizando bússolas, mapas e etc, tornando o ensino da disciplina mais interessante, pois visto pelos alunos como um meio de se realizar as mais diversas descobertas. É essencial, também, que o professor entenda a realidade em que seus alunos se encontram, de modo a fazer como os discentes se identifiquem nesta realidade e, até mesmo, busquem transformá-la.

Nesse sentido, a análise geográfica constituir-se-á um instrumento de libertação do homem, na medida em que pode promover o entendimento da totalidade do espaço, compreendido sob o prisma de sua organização. Esse espaço, objeto de estudo da Geografia, é total e não compartimentado; é moldado pela ação humana, vivo, presente, real e não uma noção distante da realidade; é conhecimento com aplicabilidade prática (útil e necessário). (LEITE, p. 257, 2002).

É importante que o professor tenha um apoio da instituição, país e comunidade para a realização das atividades em campo, pois a falta deste auxílio impossibilita a realização das atividades devido aos obstáculos encontrados no processo de colocá-las em prática.

A disponibilização de materiais e a acessibilidade destes facilitam para que o professor consiga manusear buscando inovação em seu ensino e servindo de atrativo para suas aulas, pois, apesar do empenho e da dedicação, a falta de recurso dificulta a ação dos docentes, fazendo com que estes não possuam opções variadas de atividades a serem aplicadas em sala de aula.

O incentivo por parte dos docentes, bem como as metodologias utilizadas por estes, são fundamentais para a melhoria e bom desenvolvimento nesta disciplina, tendo em vista que a mesma é considerada por alguns apenas uma disciplina complementar e que não será usada no cotidiano dos discentes. Desta forma, uma boa prática resultará em um interesse maior e mais produtivo para ambas as partes.

O professor, ao assumir o seu papel na construção de conhecimentos, possibilita a análise do espaço numa visão dialética que favorecerá a proposição de situações e atividades, no decorrer do processo educativo, capazes de permitir ao aluno realizar a tarefa de entender a Geografia como ciência que investiga e pesquisa o espaço, buscando suas múltiplas relações, suas contradições e concebendo-o em contínua transformação, dada pelo próprio movimento da sociedade (GEBRAN, p. 86, 2003).

São várias as propostas que podem ser inseridas nas aulas, tendo o lúdico como mediador no seu planejamento. Portanto, podemos usufruir dele e usá-lo de diversas maneiras para encantar e atrair os alunos, pois a criatividade é um dos principais aliados do professor ao buscar estimular os alunos na aprendizagem de uma disciplina, e com a geografia as possibilidades são infinitas. No entanto, não basta a vontade do professor em fazer algo, sendo necessário que o Estado ofereça os recursos necessários, além do apoio e da liberdade que o professor necessita, de modo que seja oferecida a melhor educação possível aos alunos.

Diante dos argumentos supracitados, o ensino da Geografia deve ser elaborado para que o aluno, ao sair da escola, esteja preparado para além do mercado de trabalho, como acontece atualmente nessa perspectiva mais capital da educação. Sobretudo, que esse aluno vislumbre a sociedade como construída e como tal, necessita de seu conhecimento para que, ao invés de passivo, sua consciência e conhecimento lhe possibilite intervir nesse meio, e contribuindo para demonstrar que a geografia faz parte do dia a dia, promovendo uma reflexão sobre todo o contexto histórico dessa matéria pouco valorizada.

METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica de materiais

encontrados em sites de estudos e revistas acadêmicas, referente à matéria de Geografia: conteúdo e metodologia, do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Após o estudo dos artigos, os quais destacamos os estudos de BARBOSA (2016) e DINIZ; FONTES (2019), com intuito de obter a maior quantidade de informações sobre a problemática em questão, foi elaborado um resumo expandido sobre o ensino da Geografia, seu contexto histórico e a importância do lúdico visando melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi possível identificar a necessidade da qualificação de professores para o ensino da geografia com vistas a qualificar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem da geografia, sobretudo, nos anos iniciais da educação básica. Foi explorada, também, a carência de metodologias e estruturação do ensino da disciplina com relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da mesma em escolas, e as dificuldades encontradas quanto à participação dos estudantes nas atividades periódicas. É de extrema importância que seja realizada uma melhor capacitação de professores das séries iniciais, além de mais pesquisas e estudos que possibilitem avançar no ensino da disciplina.

O Estado, em conjunto com as secretarias de educação, deveria promover uma melhor distribuição de materiais que auxiliem os professores das disciplinas de Geografia e outras matérias a colocarem em prática metodologias de ensino modernas, de modo que os métodos utilizados nas escolas brasileiras passem por uma evolução significativa, distanciando-se do tradicionalismo.

Isto, pois, as atividades que devem ser realizadas fora do ambiente escolar precisam de um apoio que vai além das pessoas que fazem parte das instituições de ensino, sendo necessário a realização de uma mobilização das famílias, escolas, Estado e sociedade para o desenvolvimento de práticas que contribuam com o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com relação a disciplina de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, com a realização deste trabalho, é possível perceber que a contribuição do lúdico torna-se essencial no ensino da Geografia no contexto escolar da atualidade. Isto, pois, trata-se de uma matéria pouco desenvolvida e mal compreendida. O uso de métodos lúdicos, que promovem momentos de ensino não monótonos em suas atividades, auxilia no processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo possível uma contribuição mais concreta

e positiva no ensino da geografia, através de experiências reais que podem ser adquiridas nas atividades de campo, além de uma melhor socialização entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Edivani Silva. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, jan./jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DINIZ, Ana Cláudia Araújo; FORTES, Mircia Ribeiro. A importância das práticas e recursos didático-pedagógicos para o ensino da geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 1, p. 18-36, abr./jun. 2019.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no Ensino Fundamental - Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81-88, jul./dez. 2003.

GOMES, R. C. et al. Geografia no espaço de vivência: construções pedagógicas na escola rural de Ensino Fundamental Edite Correia de Souza no município de Nazaré da Mata-PE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Ceará . **Anais...** Ceará: CONEDU, 2019. p. 1 – 8.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Espaço & Geografia**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 245-280, jan./mai. 2002.

OLIVEIRA, Erilmar Dias. CAMPOS, Maria Alcicleide Ferreira. Análise do ensino de geografia no ensino fundamental no Município de Portalegre – RN. **GEOTemas**, Pau dos Ferros, v 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez., 2011.

SANTOS, Robson de Souza. SANTOS, Laiany Rose Souza. Metodologia para ensinar geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: O relógio solar. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 14, p. 28-47, jan./jun. 2017.

CAPÍTULO 10

UMA REVISÃO NARRATIVA SOBRE OS CONCEITOS DA ETNOMODELAGEM NO BRASIL

Amanda Alves da Silva
Mariel José Pimentel de Andrade

RESUMO

O Programa da Etnomatemática visa a compreensão do saber/fazer matemático marginalizado, sobretudo as práticas do homem comum, dos diversos povos, que foram desconsiderados no processo de colonização. Neste contexto, as intersecções entre a Etnomatemática, modelagem matemática e antropologia, na qual, abrange os modelos desenvolvidos por membros de grupos culturais diversos, resulta na abordagem da Etnomodelagem. Essa por sua vez é compreendida uma ferramenta pedagógica que tem o intuito de utilizar artefatos culturais para o ensino, pois, os procedimentos da Etnomodelagem envolvem as práticas matemáticas desenvolvidas e utilizadas em diversas no cotidiano das mais diversas culturas. Assim, esse artigo utilizando-se da revisão narrativa de literatura tem por objetivo dissertar um recorte dos estudos sobre a Etnomodelagem e sua contribuição para o ensino de matemática, e compreender como essa pode ser concebida como uma ferramenta pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Etnomatemática, Etnomodelagem, Revisão Narrativa.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática enfatizam que o papel da matemática no Ensino Fundamental, além de apoiar a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares, é “desenvolver capacidades intelectuais na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho” (PCN’s 2001, p. 29). No entanto, o ensino da matemática, na maioria das escolas brasileiras, é mostrado de forma descontextualizado, de modo que não é abordado a matematização desenvolvida por diferentes grupos culturais. O ensino da matemática de forma contextualizada possibilita ao educando apropriar-se de saberes dos seus ancestrais. Desta forma,

Não é possível apresentar a Matemática aos alunos de forma descontextualizada, sem levar em conta que a origem e o fim da Matemática é responder às demandas de situações-problemas da vida diária (GROENWALD; FILLIPSEN, 2002, p.38).

Além disso, o conhecimento dos povos marginalizados e/ou minoritários costumam ser silenciado e, muitas vezes, desconhecido e estereotipado (SANTOMÉ, 1995, p. 161). Neste contexto, o ensino da matemática é apresentado por uma metodologia pronta e acabada, inflexível e imutável

Do ponto de vista da motivação contextualizada, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta. Poderia ser tratada como um fato histórico. Muitos dirão: mas a Matemática está viva, está-se produzindo mais Matemática nestes últimos 20 anos do que em toda a história da humanidade. Sem dúvidas. Mas essa produção é produto de uma dinâmica interna da ciência e da tecnologia e da própria Matemática. Naturalmente muito intensa, mas não como fonte primária de motivação. Interessa à criança, ao jovem e ao aprendiz em geral aquilo que tem apelo às suas percepções materiais e intelectuais mais imediatas. Por isso é que proponho um enfoque ligado a situações, mas imediatas (D'AMBROSIO, 2007, p.31)

Nesta perspectiva, a abordagem da Etnomatemática possibilita descobrir outros modos do saber e ensinar da Matemática. Esse programa de pesquisa em história e filosofia da matemática tem por intuito contemplar os modos do saber/fazer matemáticos das diversas culturas, reconhecendo como e por que grupos de sujeitos sejam eles, familiares, comunidades, tribos ou povos, executam práticas sofisticadas de matemática, por exemplo, contar, medir e comparar. Assim, oferece uma matemática viva, com situações reais, ampliando a possibilidade de trabalhos pedagógicos no contexto escolar e não escolar (D'AMBROSIO, 2005, p 102).

Relacionada com a Etnomatemática, a Etnomodelagem é uma abordagem pedagógica que tem como intuito utilizar artefatos culturais para o ensino de matemática, pois os procedimentos da mesma envolvem as práticas desenvolvidas e utilizadas em diversas situações-problemas enfrentadas no cotidiano de diferentes grupos culturais (ROSA; OREY, 2012, p.868). Nesta perspectiva, a Etnomodelagem propõe uma ação pedagógica que visa buscar a valorização das aplicações do conhecimento matemático no cotidiano incluindo a perspectiva cultural do desenvolvimento da modelagem. Desse modo, este trabalho tem por objetivo discorrer sobre um recorte dos estudos sobre a Etnomodelagem e sua contribuição para o ensino de matemática como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem e valorização dos saberes culturais e contextuais dos alunos.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta uma revisão narrativa de literatura em que “A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (CORDEIRO *et al.*, 2007, p 429-430). Assim, buscaram-se artigos científicos que apresentassem os conceitos da Etnomatemática e Etnomodelagem, tendo como suporte a leitura analítica, com a finalidade de compreender profundamente a temática, descobrindo a ideia principal do texto. Também foi utilizada a análise temática que refere-se a “apreensão do conteúdo, isto é, tema, problema, ideias (central e secundárias), raciocínio e argumentação. É importante a análise para a elaboração de resumos e organograma” (SEVERINO, 2000, p. 53).

Para selecionar os trabalhos que compuseram esta revisão utilizou-se como fontes o Repositório institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP), a Biblioteca Digital Etnomatemáticas e o repositório Scientific Electronic Library Online (SciELO). O RIUFOP tem como objetivo coletar, armazenar, disseminar e preservar os resultados de pesquisas realizadas pelos pesquisadores da comunidade universitária da UFOP. A escolha deste repositório deve-se pelo fato de haver nessa universidade um grupo de pesquisa voltado para questões específicas da Etnomodelagem. Já a Biblioteca Digital Etnomatemáticas tem por intenção de reunir a maior quantidade de publicações sobre Etnomatemática, sendo assim escolhida por disponibilizar um acesso rápido a artigos, livros, monografias, dissertações, teses e vídeos que foram publicadas em anais de eventos, revistas, livrarias ou em sites e que têm grande importância para a Etnomatemática. O repositório SciELO foi escolhido por possuir vários periódicos revisados por pares e com acesso livre aos trabalhos completos desses periódicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Etnomatemática surgiu em 1970, é um programa proposto pelo professor Ubiratan D'Ambrósio, que critica o ensino tradicional da matemática e analisa a sua aplicação em diversos contextos sociocultural. Assim, visa utilizar os conhecimentos matemáticos de um determinado grupo e uni-los com conhecimento acadêmico. Segundo D'Ambrósio

A definição de etnomatemática é muito difícil, por isso uso uma explicação de caráter etimológico. A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras (D'AMBROSIO, 2008, p.8).

Conforme D'Ambrósio (2008, p.8) a base metodológica da Etnomatemática é a observação e a análise das práticas matemática, do que fazem e o porquê fazem esses grupos. É importante ressaltar que tais grupos (comunidades e populações) podem ser feirantes, agricultores, indígenas, periféricas, quilombolas, entre outras. A Etnomatemática tem suas dimensões históricas, sócio-política, filosófica, cognitiva e pedagógica, analisando as práticas matemáticas nos mais diversos ambientes culturais e seus diferentes conhecimentos. Além disso, preocupa-se com o ensino da matemática e com o processo de abordagem pedagógico, considerando que esse deve corroborar com as características dos alunos e da localidade cultural, assim, propõe uma mudança no currículo da disciplina.

Desde 1998, o ensino da matemática, pautado na perspectiva de uma visão crítica

da realidade, está presente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orienta interligar as ciências a fenômenos cotidianos, culturais e sociais. Esse documento aborda também a Etnomatemática quando discute o tema transversal “Pluralidade Cultural” e propõe uma aproximação do saber cotidiano com o saber escolar, afirmando que

Tal programa não considera a Matemática como uma ciência neutra e contrapõe-se às orientações que a afastam dos aspectos socioculturais e políticos – fato que tem mantido essa área do saber atrelada apenas a sua própria dinâmica interna. Por outro lado, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. A Etnomatemática procura entender a realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural (PCN's, 1998 p.33).

A Etnomatemática não é uma nova disciplina com conteúdos prontos e acabados. Essa concepção, na perspectiva de D'Ambrosio (2008, p.10) “[...], evita incorrer nos erros da educação tradicional, isto é, não é apenas ensinar teorias e práticas congeladas nos livros, esperando que o aluno seja capaz de repetir o que outros fizeram”. Com isso, os alunos devem, por meio da matemática, serem estimulados a matematizar situações reais e, por consequência, sejam competentes na construção de teorias adequadas às situações e aos problemas que lhes são próximos. Isto posto, essa visão do ensino da matemática tem seus pressupostos na concepção que a realidade exerce uma ação sobre o indivíduo, e essa é a principal fonte de conhecimento que é gerado “holisticamente e não seguindo qualquer esquema e estruturação disciplinar” (D'AMBROSIO, 1999, p.20).

A Etnomatemática deve ser compreendida como uma ação humanista na direção da produção de conhecimento, contextualizada pelas diferentes formas culturais, de diferentes grupos humanos. Tendo assim uma aprendizagem significativa, indo em direção as ideias de Ausubel (2003) em que é preciso um ponto de partida onde as novas aquisições fossem ancoradas. Nesta perspectiva da Etnomatemática, o cotidiano é tal ponto e porto de partida (D'AMBROSIO, 2001b, p.23).

É necessário compreender que a Etnomatemática como uma ação pedagógica, não se afasta da matemática formal. Pelo contrário, há uma correlação entre as duas, na qual, a Etnomatemática descreve os conhecimentos a partir das experiências locais, e a matemática formal, através da didática, detém-se em transmiti-los em novas condições. Essa nova proposta de ação pedagógica viva, dinâmica, mais criativa e estimulante, conduz novas formas de relações e aprendizagem multicultural. Possibilitando a construção ampla sobre o mundo no qual está inserido, permitindo que os alunos ampliem, igualmente, o seu campo do saber, ultrapassando o muro da escola e do seu conhecimento transmitido por uma metodologia

defasada, assim,

[...] a adoção de uma nova postura educacional, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito (D'AMBROSIO, 2001, p. 15-33).

Ademais, a Etnomatemática quebra a cultura violenta do silenciamento imposto por um conhecimento elitizado, ouvindo e dando voz aos sujeitos, bem, como a grupos culturais, por meio uma teoria de conhecimento transdisciplinar e transcultural. Para D'Ambrosio (2001, p.15-33), a Etnomatemática “é uma disciplina que elimina as desigualdades que preserva a diversidade”. Desde modo, fortalece as raízes culturais e valoriza os múltiplos conhecimentos, do saber/fazer matemático, estabelecendo um compromisso com uma educação pautada na ética, bem como na promoção da paz. Afirma Costa que,

[...] a narrativa da etnomatemática deverá ser escrita a partir da diversidade, que possibilitará a inclusão, a tolerância e o respeito pelos processos de aculturação, o que, desta forma, promoverá a consciência da identidade e da memória coletiva, sem ficar, portanto, no mero direito ao conhecimento acumulado (COSTA, 2014, p.188).

Neste contexto, as dimensões da Etnomatemática, na qual, abrange os modelos desenvolvidos por membros de grupos culturais diversos, constituídos a partir de abstrações matemáticas de situações cotidianas, originando uma abordagem que correlaciona os aspectos culturais da matemática e os aspectos da matemática acadêmica, nos referimos a modelagem, resulta, então, na Etnomodelagem. Destarte, a Etnomodelagem buscar “por meio da utilização de técnicas etnomatemáticas e das ferramentas da modelagem traduzir situações-problema retiradas da realidade dos alunos” (ROSA; OREY, 2010, p. 59).

Os grupos culturais desenvolveram e ainda desenvolvem inúmeras práticas únicas de matematizar realidade como modo de sobrevivência, usando do seu saber/fazer matemático em modos diversos na qual se encontra arraigado no seu contexto sociocultural. Essa matematização é definida como processo que esses indivíduos elaboraram ferramentas matemáticas, assim sendo, os mentefatos e artefatos que por intermédio da Etnomodelagem ajudam na compreensão na resolução e problemas no cotidiano (ROSA; OREY, 2015, p.142). Nesta perspectiva, por meio da necessidade de sobrevivência, os modelos podem ter sido originados a partir disso, constitui-se diante das abstrações matemáticas de situações cotidianas. Dessa maneira, os modelos podem ser considerados como conjuntos de “símbolos e relações matemáticas que representam de alguma forma o objeto estudado” (BASSANEZI, 2002, p. 20). Diante da Etnomodelagem diversos modelos são produzidos com as informações obtidas com os estudos da Etnomatemática, esses são denominados de etnomodelos. Os etnomodelos podem ser entendidos como: “[...] a tradução das ideias, procedimentos e práticas matemáticas

presentes nos sistemas retirados da realidade, que são sistemas simbólicos organizados pela lógica interna dos membros de grupos culturais distintos” (OREY; ROSA, 2012, p.7). Eles são conjuntos de informações que integram a representação dos sistemas retirados da realidade, ou seja, artefatos culturais desses indivíduos para representar os fenômenos cotidianos que traduzem as práticas matemáticas culturais locais.

Assim, esses membros dos mais diversos grupos culturais elaboraram sistemas sofisticados de ideias matemáticas singulares e de maneira única de como lidar com o seu contexto, como, por exemplo, a medição, a quantificação, a comparação, a classificação, a inferência, geometria, modelagem. Essas ideias, como também, os procedimentos podem ser revelados nos artesanatos, arquitetura e nos artefatos culturais confeccionadas por esses indivíduos. Rosa e Orey (2018, p.116) afirmam que essas técnicas são as “Ferramentas básicas utilizadas pela Etnomodelagem para a tradução de uma determinada situação-problema entre as abordagens êmica e ética por meio de relações dialógicas”.

Neste contexto, a Etnomodelagem abrangem três campos de conhecimento a etnomatemática, antropologia cultural e modelagem matemática, essa sendo é intermediada por questões de respeito e valor, diálogo e validação. Vale ressaltar que esses campos não são separados, porque os etnomodelos elaborados pelos indivíduos dos grupos culturais conseguem inter-relacionar-se por meio do dinamismo cultural. Neste contexto, é possível identificamos três abordagens nas pesquisas em Etnomodelagem, esses conhecimentos permitem estudamos e compreendemos as ideias, os procedimentos e as práticas matemáticas desenvolvidas pelos membros de grupos culturais distintos: ético, êmico e dialógico, sendo denominado global, local e glocal.

O conhecimento global são os saberes éticos em que o conhecimento é dito como científicos sendo válido pela comunidade científica, pesquisadores e investigadores. É a visão dos observadores externos, de fora, sobre as crenças, os costumes e o conhecimento matemático elaborados pelos diversos grupos culturais.

A globalização reforça a abordagem utilitarista da matemática escolar predominante nas escolas. Essa abordagem propiciou a transmissão de ideologias matemáticas difusas, bem como a noção de que a matemática escolar é uma força cultural homogeneizadora, um filtro para a manutenção do status e um instrumento de poder (ROSA; OREY, 2020, p.265).

O conhecimento local, os saberes êmicos, e esses conhecimentos são adquiridos, construído pelo determinado grupo cultural. Com isso, é a visão desses membros de grupos culturais sobre a própria cultura, crenças, e, sobre os próprios costumes e conhecimento

matemático.

O conhecimento local é importante porque foi valorizado, testado e validado dentro do próprio contexto local. Atualmente, reconhece-se a importância das contribuições locais para o desenvolvimento do conhecimento matemático, pois desenvolve uma estrutura sociocultural a partir da qual esses membros podem entender e interpretar o mundo ao seu redor. Nessa abordagem, os membros desses grupos descrevem a sua cultura em seus próprios termos (ROSA; OREY, 2020, p.265).

Nestas perspectivas, há uma construção dialética entre os saberes êmicos (local) e éticos (global), sendo considerados dois lados do conhecimento matemático, ambos se complementam envolvido por processo dialógico, assim, resulta no conhecimento glocal: êmico mais ético.

A glocalização representa uma interação contínua entre a globalização e a localização, pois oferece a perspectiva de que ambas as abordagens são elementos importantes de um mesmo fenômeno. Essa abordagem possibilita componentes deve abordar a cultura local e os seus sistemas de valores e práticas (ROSA; OREY, 2020, p.265-266).

Assim, essa abordagem mostra que é preciso focar primeiramente no conhecimento local, buscando diminuir as influências globais, visto que os indivíduos dos grupos culturais distintos estão consolidados com suas próprias tradições locais. No entanto, esses devem também está relacionado com o conhecimento global, que possibilita o desenvolvimento de uma espécie de globalização localizada (ROSA; OREY, 2020, p.277). Com isso,

Conhecer, entender e explicar um modelo [ético] ou mesmo como determinadas pessoas ou grupos sociais utilizaram ou utilizam-no [êmico], pode ser significativo, principalmente, porque nos oferece uma oportunidade de ‘penetrar no pensamento’ de uma cultura e obter uma melhor compreensão de seus valores, sua base material e social [dialógico] (BIEMBENGUT, 2000, p. 137)).

Nesta perspectiva, a Etnomodelagem conecta o conhecimento local(êmico), global(ético) por intermédio glocalização usando-se das traduções dos saberes e fazeres dos grupos culturais. Esse processo de tradução, na Etnomodelagem, acarreta em um desempenho holístico que insere “a globalização e a localização, expandindo o fluxo intracultural, que busca a valorização e o respeito do conhecimento matemático desenvolvido pelos membros de grupos culturais distintos” (ROSA; OREY, 2017, p.8).

Os processos da Etnomodelagem compreendem as práticas matemáticas desenvolvidas e utilizadas em diversas situações-problema enfrentadas no dia a dia dos indivíduos desses grupos (ROSA; OREY, 2010, p. 60). Neste direcionamento,

Etnomodelagem pode ser considerada como uma ferramenta que tem por objetivo mediar as formas culturais do desenvolvimento matemático com o currículo escolar para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem desse campo do conhecimento (ROSA; OREY, 2018, p.117).

Os pressupostos da Etnomodelagem diferem dos métodos tradicionais utilizados na Modelagem, ao utilizar da noção de global, local e glocal para traduzirem as ideias, os

procedimentos e as práticas matemáticas desenvolvidas em sistemas de conhecimento matemático distintos. Com isso valoriza os fenômenos matemáticos enraizados em contextos culturais distintos, com intuito de promover a sensibilidade cultural no processo de ensino e aprendizagem em Matemática.

Essa abordagem propicia a condução de investigações dinâmicas que incorporam os fenômenos culturalmente universais e específicos no desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem em Matemática (ROSA; OREY, 2020, p.267).

Assim, Etnomodelagem possibilita o desenvolvimento de uma ação pedagógica que utiliza a tradução de situações-problema relacionadas com as ideias, os procedimentos e as práticas matemáticas enraizadas em culturas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessária uma reformulação no ensinar matemática, na qual estimule os alunos na construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa, entendendo o conhecimento matemático como parte do patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, Miguel e Miorim (2011) afirmam que

É de extrema importância que em situações de ensino sejam consideradas as contribuições significativas de culturas que não tiveram hegemonia política e, também, que seja realizado um trabalho que busca explicar, entender e conviver com procedimentos, técnicas e habilidades matemáticas desenvolvidas no entorno sociocultural próprio a certos grupos culturais. (MIGUEL; MIORIM, 2011, p.54)

Nesta perspectiva, os estudos da Etnomodelagem fornecem uma abordagem integradora no currículo escolar de matemático, visto que considera os conhecimentos ético e ético. Pois, estabelece uma relação com o conhecimento matemático escolar e o contexto sociocultural. A ruptura da matemática tradicionalista só será possível com a inserção de novas metodologias, em que é preciso incluir formas históricas de saberes matemáticos que se originam em diferentes culturas. Não pode existir uma imposição de um conhecimento sobre o outro, sim, uma complementação de saberes. Sendo considerada como uma ferramenta de ação pedagógica que visa traduzir as técnicas, ideias, processos matematizantes desenvolvidos pelos diferentes membros de grupos culturais, busca valorizar as aplicações práticas do conhecimento matemático no cotidiano inserindo a perspectiva cultural permite proporcionar ao aluno o ensino significativo, lúdico e com atividades contextualizada com suas raízes culturais e de outros povos, uma vez que “[...] as técnicas da modelagem matemática proporcionam a contextualização da Matemática acadêmica, fornecendo condições de igualdade para que os indivíduos possam atuar no mundo globalizado” (ROSA; OREY, 2003, p.3). Assim, essa abordagem permite que atendemos as necessidades educacionais e pedagógicas dos alunos,

enaltecendo e promovendo as interpretações matemáticas locais relacionadas com os símbolos e artefatos culturais, auxiliando esses na compreensão da matemática de um modo holístico.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEB, 2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. matemática. **Secretaria da educação fundamental**. Brasília: MEC /SEB, 1998.

BIEMBENGUT, Maria Salett. Modelagem & Etnomatemática: pontos (in) comuns. In: **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática-CBEm1. Faculdade de Educação. São Paulo, SP: USP**. 2000. p. 132-141.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. Editora Contexto, 2002.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

DA COSTA, Fernando José Monteiro. Etnomatemática: metodologia, ferramenta ou, simplesmente, etnorevolução?. **Zetetike**, v. 22, n. 2, p. 181-196, 2014.

GROENWALD, Claudia L. O.; FILIPPSEN, Rosane M. J. O meio ambiente e a sala de aula. **Educação Matemática em Revista. (SBME)**, n.13, p. 36-40, 2002.

KOLLOSCHÉ, David. Auto-exclusion in Mathematics Education. **RPEM, Campo Mourão**, Pr, v.6, n.12, p.38-63, jul.-dez. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Alfabetização, matheracia e tecnocracia: um trivium para hoje. **Pensamento matemático e aprendizagem**, v. 1, n. 2, pág. 131-153, 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Papirus Editora, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. In: **Educação para uma sociedade em transição**. 2001. p. 167-167.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Ângela. **História da Matemática: propostas e desafios**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Vinho e queijo: etnomatemática e modelagem. **Bolema**, v. 16, n. 20, p. 1-16, 2003.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Culturally relevant pedagogy: an ethnomathematical approach**. 2010.

OREY, D. C.; ROSA, M. Ethnomodeling: a pedagogical action for uncovering ethnomathematical practices. In: *Journal of Mathematical Modelling and Application*, v. 1, n. 3, p. 58-67, 2010.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **A influência dos fatores linguísticos no ensino-aprendizagem em matemática: o caso dos Estados Unidos**. 2010.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Etnomodelagem: as perspectivasêmica e ética na pesquisa em etnomatemática e modelagem. **Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática–V SIPEM**, p. 1-20, 2012.

ROSA, M.; OREY, D. C. Etnomodelagem: A Abordagem Dialógica Na Investigação De Saberes E Técnicas Êmicas E Éticas. **Revista Contexto & Educação**, v. 29, n. 94, p. 132- 152, 2015.

ROSA, M.; OREY, D. C. **Influências etnomatemáticas em salas de aula: caminhando para a ação pedagógica**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Influências etnomatemáticas em salas de aula: caminhando para a ação pedagógica**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Etnomodelagem como um movimento de globalização nos contextos da Etnomatemática e da Modelagem. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 11, p. 258-283, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, p. 159-1.89, 1995.

CAPÍTULO 11

SABERES INTERGERACIONAIS MANIFESTADOS NA PRODUÇÃO ARTESANAL DOS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO AKWÊ-XERENTE

João Domingos de Lima Salvador
Mariléa Borges

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central descrever as relações intergeracionais e seus conflitos, atualmente ocorridos na realidade social do interior da Sociedade Indígena Akwê-Xerente, como forma de contribuir para a compreensão dos aspectos conflituosos de natureza intergeracional, nessa etnia. Como objetivos específicos apresentamos também o artesanato e/ou artefatos culturais produzidos por este Povo. Entendemos as principais categorias de compreensão dos conflitos intergeracionais como uma problemática socioantropológica, própria das sociedades indígenas e, seguindo essa direção antropológica, a pesquisa tem seu mérito reconhecido no fato de que se trata de uma temática pouco (ou quase nunca) estudada. Com uma composição teórica fundamentada em autores estudados durante o curso de Especialização em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas, destacamos os principais aspectos das relações socioculturais e políticas que podem causar os conflitos intergeracionais entre os indígenas Akwê-Xerente. Conduzida por uma metodologia qualitativa, implementamos uma pesquisa etnográfica de cunho participativa, instrumentalizada pelas técnicas da observação participante e pelo diálogo aberto, livre e espontâneo, produzido no cotidiano das relações pessoais com o Povo Akwê-Xerente, durante as estadas nas atividades de operacionalização do Projeto A. Neste projeto, foi possível observar a realidade atual do Povo Akwê-Xerente, marcada pela subalternidade aos domínios sociopolíticos, econômicos e culturais do mundo capitalista e suas nefastas influências na ocorrência das relações intergeracionais conflituosas, em direção à extinção da cultura tradicional Akwê, proprietária de riquezas materiais e imateriais que interessam às sociedades dominantes.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Intergeracionais. Akwê-Xerente. Artesanato. Artefatos Culturais. Conflitos Intergeracionais.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 muitas coisas (nos diversos sentidos e aspectos) na vida do povo Akwê Xerente vem sofrendo mudanças, num ritmo muito acelerado. Quando nos reportamos à tradição deste povo, nos deparamos, logo de saída, na relação de respeito que os mais jovens expressavam em relação aos mais velhos. É preciso lembrar, também, que a criação dos filhos era bem diferente daquela exercida na sociedade ocidental dominante. Ou seja, os indígenas educavam seus filhos conforme suas tradições, sem brigar ou falar alto, sem bater, enfim, sem violência ou opressão.

Outro fator que sempre chamou muito a atenção está relacionado aos artefatos culturais, de uma riqueza ímpar, em sua diversidade de formas, cores e utilidades. Anteriormente, o

artesanato em capim dourado era uma produção (ainda) muito tímida e parecia não ameaçar a produção dos artefatos culturais Akwẽ.

No passado, ninguém poderia imaginar que alguns anos mais tarde o artesanato Xerente sofreria tamanha influência de outra cultura, a ponto de levar os artefatos culturais tradicionais do povo Akwẽ às margens da extinção. Contudo, sabemos o quanto toda cultura é passível de mudanças. Segundo Cucho (1999), nenhuma cultura existe em estado puro (sempre igual a si mesma), sem ter jamais sofrido a mínima influência externa.

As transformações que tem acontecido atualmente na cultura Xerente nos leva a refletir sobre os impactos negativos que tais mudanças podem causar na cultura de um povo. De acordo com Laraia (2001, p. 96), “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural e uma segunda, que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”.

Com os Xerente, o contato com culturas externas e dominantes já existe desde os últimos três séculos, mas nunca na história deste povo estiveram tão cercados e influenciados por uma sociedade dominante e envolvente, como estão nos dias atuais, principalmente a partir do desenvolvimento do Estado do Tocantins, já que esse Povo tem seu território localizado num município que faz parte da região metropolitana da capital do novo estado, que se ergueu na década de 1990.

É importante lembrar que a criação do Estado do Tocantins trouxe em seu conjunto um aglomerado de grandes projetos de desenvolvimento econômico para a Amazônia, com traços culturais marcantes e de racionalidade dominantes. Começando pela construção da capital Palmas, depois pela instalação das grandes lavouras industriais, principalmente de soja e cana de açúcar no interior do estado, na chamada zona rural, onde se localizam os territórios indígenas, além das Usinas Hidrelétricas, grandes empreendimentos (notadamente, vizinhos do território Xerente) que, por sua vez, tem uma dinâmica capitalista capaz de provocar um ritmo de mudanças muito acelerado na cultura Akwẽ-Xerente.

Não se trata aqui, especificamente, de fazer críticas a tais mudanças provocadas pelos grandes projetos de desenvolvimento capitalista, mas, sim, de fazer uma reflexão das formas como vêm acontecendo o fato de uma cultura estar claramente se sobrepondo à outra e instituindo impactos relevantes, do ponto de vista intensamente negativo, a ponto de acenar para a falsificação de uma cultura indígena.

Entre esses impactos e mudanças se encontram os conflitos intergeracionais, observados

em meio ao acompanhamento do processo de produção do artesanato Xerente, através do Projeto A. Este é um projeto que traz uma proposta de fortalecimento da produção e comercialização do artesanato desse Povo, patrocinado pela Petrobrás, através de uma ONG Xerente.

É fato que somente os indígenas mais velhos sabem confeccionar os artefatos culturais tradicionais do Povo Akwẽ-Xerente. E somente eles conhecem a fundo todo o contexto ligado a cada artefato. E são eles, também, os responsáveis pela transmissão dos ensinamentos da Educação Indígena pela via da oralidade, aos mais jovens. Todavia, percebe-se que essas práticas, hoje, são efetivadas através de projetos sociais, processos técnicos que exigem saberes específicos para serem executados e que os Xerente, de maneira geral, não dominam. E diante dessa insipiência, o único recurso de intervenção está na cultura instituída.

Pois é justamente neste momento que ocorrem os conflitos. Quando nas formas de implementação dos projetos, os grupos etários compreendem de forma diferenciada a implementação. Enquanto a cultura dita que os anciãos deveriam falar mais alto e primeiro, em vários aspectos, os jovens e adultos demonstram clara discordância das falas e orientações dos anciãos.

Por outro lado, observamos que enquanto os anciãos permanecem fiéis aos traços culturais tradicionais do Povo Akwẽ-Xerente, produzidos muito antes das modernizações instituídas no Estado do Tocantins, os jovens se encontram impregnados de recomendações culturais da modernidade capitalista, instituídas pela ideologia desenvolvimentista da Amazônia, capitaneada pelos grandes projetos e seus complexos culturais de racionalidade contemporânea.

Desnecessário dizer que tais complexos culturais dominantes e díspares fazem parte das normas do estado, o maior órgão de poder no processo de organização da sociedade capitalista e suas sociedades periféricas, como é o caso das sociedades indígenas, num movimento sócio-político, econômico e cultural de dominadores e dominados, exploradores e explorados.

Clastres (1979, p. 197) explica que se a sociedade é organizada por “opressores capazes de explorar os oprimidos é porque essa capacidade de impor a alienação repousa sobre o uso de uma força, isto é, sobre a própria essência do Estado”, logo, por um “monopólio da violência física legítima” (idem).

Partindo dessa elucidação, pode-se compreender que todo este ataque à cultura tradicional do Povo Akwẽ-Xerente e à sua identidade sociocultural é um processo, embora

legítimo e oficializado pelas políticas públicas próprias do desenvolvimento capitalista, intensamente violento, a uma organização social que não se sustenta no lucro obtido na exploração do trabalho alheio, muito menos na produção e consumismo desenfreado. Ao contrário, trata-se de uma sociedade que se organiza na valorização de seus sujeitos em participação democrática da vida social de seu território, autonomamente organizado.

Seguindo esse entendimento, Clastres (1979), alerta para o caráter violento do Estado, pois a necessidade de fazer a divisão da sociedade entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, é a grande marca de violência desse órgão (marcado pelo poder), de organizar as sociedades pactuado nos princípios da opressão de um grupo social sobre outros.

Observando a sociedade Akwẽ-Xerente como uma sociedade socialmente dominada, passamos a entender as raízes dos intensos impactos e mudanças culturais que vem apresentando nos últimos dez anos em seu processo organizativo sociocultural, econômico, político, ambiental e de desenvolvimento social, de modo geral.

Tais transmutações de comportamento das aldeias e de seus indígenas, em geral, nos inquietam, não apenas para conhecer as raízes desses processos, mas, sobretudo, para conhecer objetivamente os fatos ocorridos, haja vista que é a descrição dos dados sociais que os perpetua para a história e para as possibilidades de análises e interpretações, bem como alerta Geertz (2008), no debate sobre a construção da teoria interpretativa da cultura.

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS CONFLITUOSAS NO TERRITÓRIO INDÍGENA XERENTE

O conflito intergeracional narra uma desarmonia na totalidade social dos aspectos sociopolíticos, socioeconômicos ou socioculturais que formam uma sociedade. Esse evento (eminentemente socioantropológico) atinge várias gerações e tem suas determinações em alterações de valores e/ou conflito de interesses entre gerações diferentes. Este conflito acontece por conta de uma evolução da dinâmica apresentada na relação entre os indivíduos de uma sociedade, resultante do aparecimento de novas tecnologias e tradições habituais que se tornam essenciais na vida de indivíduos no passar das gerações, revezando constantemente o conceito sobre o novo e o velho, tornando as relações e decisões sobre o que é certo ou errado cada vez mais difícil. Segundo Chiavenato (1998):

Conflito significa existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagônicos e colidentes que podem chocar-se [...] como desacordo, desaprovação, dissensão, desentendimento, incongruência, discordância, inconsistência, oposição [...] conflito é a condição geral do mundo animal [...] requisito básico da vida humana – são

variáveis graças ao elevado grau de congruência de objetivos entre os homens ou pelo menos, devido a alguns mecanismos ou regras de conduta que imponham ordem e acomodação” (CHIAVENATO, 1998, p. 469).

Como parte da natureza humana, a existência de ideias pode também gerar conflitos, principalmente quando as pessoas ou grupos pensam diferente, tem visão de mundo diferentes ou tem conceitos diferenciados sobre determinado assunto, mas convivem ou mantêm relações estreitas. Nas relações interpessoais, quando se trata de sentimentos e concepções pessoais, os conflitos inevitavelmente surgem. Entre gerações diferentes isso também é recorrente e geralmente acontece quando uma pessoa mais jovem não respeita os sentimentos da pessoa mais velha.

O conflito intergeracional é, portanto, uma dinâmica social inevitável e acontece em qualquer sociedade. Também é cultural, porque está carregado de valores, costumes e hábitos implementados nas relações. Faz parte das relações interpessoais na família, no trabalho, na escola ou até mesmo na rua. Deste modo, na sociedade indígena do Povo Akwẽ não é diferente, ou seja, conflitos entre gerações também acontecem. Porém, acontecem com intensidade diferenciada, medido pela cultura, sem registro de grandes violências físicas e não físicas como ocorre no interior da sociedade envolvente. Todavia, tratam-se de situações que produzem inquietações, angústias e, muitas vezes, dores materiais e subjetivas, provocando mudanças que afetam intensamente a estrutura do sistema cultural tradicional dessa sociedade indígena.

Atualmente, a sociedade indígena Akwẽ-Xerente é composta por cerca de quatro mil (4.000) indígenas. Vivem num território de aproximadamente, 183.245,902 hectares, cuja reserva indígena está dividida em dois territórios: o T.I. Xerente e o T.I. Funil. Assim, esses territórios se organizam em cinco regiões; e cada região é composta por dezenas de aldeias, sendo que uma delas funciona como polo ou regional. Assim, as regiões são conhecidas através dos nomes das aldeias regionais: Região Funil; Região Salto; Região Brupré; Região Brejo Comprido e Região do Rio Sono.

Em todo o território, são cerca de 65 aldeias, entre pequenas, médias e grandes. No entanto, Schroeder (2010), considera a cidade de Tocantínia, sede do município onde se localiza o Território do Povo Akwẽ, como sendo a maior aldeia Xerente, pelo fato de que na zona urbana nesta cidade se abriga um número de famílias indígenas maior do que qualquer outra aldeia localizada na zona rural do município, onde 80% é formado pelo território indígena.

O povo Xerente, como todas as minorias étnicas existentes na sociedade capitalista atual está sofrendo o peso das alterações socioculturais, políticas e econômicas que têm

sobrecarregado os grupos sociais e sociedades subalternas. Lhes pesam a escassez de espaço no mercado, a violência da invasão da cultura dominante em seus habitats, a degradação dos seus ecossistemas, a exposição às doenças desconhecidas e mortais, a educação dominante que não valoriza suas identidades culturais, nem a educação indígena, as religiões Católica/Protestante, com seus totens e dogmas - derivando-lhes as experiências da miséria, fome, doença não tratada e falta de espaço natural para sobreviverem com dignidade dentro dos seus padrões culturais.

As alterações socioculturais, por exemplo, que acontecem ao longo da convivência com a sociedade ocidental influenciada pelo Estado, com seus mecanismos de controle e alienação, entre eles, a Educação Escolar Indígena que não dialoga com a Educação Indígena e pelas religiões, principalmente as neopentecostais nos últimos tempos, que não respeita as crenças religiosas dos povos indígenas, acabam por contribuir fortemente com o que os antropólogos denominam de “etnocídio”.

[...] o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamentos de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito (CLASTRES, 2011, p. 56).

No caso das sociedades indígenas brasileiras e sul americanas, tanto o Estado quanto as igrejas cristãs, juntos, são os principais responsáveis pelo etnocídio, de forma geral. Isso fica evidente nos discursos e nas práticas, tanto de um quanto de outro. Os missionários, por exemplo, “propagadores militantes da Fé Cristã”, como define Clastres (2001), se ramificam por toda a América do Sul e tentam o tempo todo, incansavelmente, substituir as crenças religiosas dos povos indígenas pelas religiões do Ocidente. Segundo o autor, “a atitude evangelizadora implica duas certezas: primeiro, que a diferença – o paganismo – é inaceitável e deve ser recusada; segundo, que o mal dessa diferença pode ser atenuado ou mesmo abolido” (CLASTRES, 2001, p.57).

Na sociedade Akwê-Xerente, a negação de sua cultura é percebida no dia-a-dia das relações que travam com a sociedade dominante. Quer seja pelo Estado, quer seja pelas religiões, quer seja pelos latifundiários que os cercam, ou ainda pelos políticos que os exploram. Deste modo, considera-se o etnocídio como sendo o principal motivo do aumento indiscriminado dos conflitos intergeracionais entre os Xerente.

Essa forma etnocida de instrumentalizar relações sociais, culturais, econômicas e políticas é o que ocasiona os conflitos nas relações intergeracionais entre o Povo Xerente; e que

se manifestam através do choque cultural entre as duas culturas na cabeça dos jovens. Lembrando que entre os Xerente existem duas categorias de jovens: os menos escolarizados e os mais escolarizados.

Nas sociedades indígenas, como na Akwẽ-Xerente, há uma outra dimensão dos conflitos intergeracionais. São aqueles que se apresentam nas relações políticas, sobretudo aquelas marcadas pelo poder de sustentação e organização da cultura. Clastres (1979), explica que as relações políticas estão marcadas pelo poder, já que o poder está na centralidade da dimensão política de uma sociedade. Relação política essa, nas sociedades ocidentais capitalistas, sempre mediada pelo Estado.

Porém, nas sociedades indígenas o que encontramos são “formas arcaicas de poder político” (Clastres, 1979, p. 7), nas quais este, historicamente, tem se apresentado tão desenvolvido a ponto de não aparecer a quem busca observar essas sociedades. É como tivesse se diluído nas demais relações sociais e assim essas sociedades passam a demonstrar que não possuem relações de poder.

Ao observarmos a sociedade Akwẽ-Xerente percebemos que ao invés de externar relações de poder, esse povo indígena externa relações sociais fundamentadas na cultura do respeito e da valorização dos papéis sociais de seus sujeitos e seus lugares ocupados na sociedade.

Por essa aparência de ausência de poder aos olhos externos, subscrevem-se os conflitos intergeracionais na sociedade Akwẽ-Xerente. Haja vista que ao tratar-se de uma sociedade tradicional, não resolve suas diásporas com processos de coerção ou qualquer outro tipo e violências, tais quais as sociedades ocidentais dominantes mediadas pelo Estado que se sustentam nas relações de poder e, sobretudo, marcadas pela violência.

Talvez essa marca cultural de ausência de processos coercitivos e violentos nas relações socioculturais, econômicas e políticas do Povo Akwẽ não permite que observemos, ao primeiro olhar, conflitos intergeracionais graves, capazes de corroer a cultura tradicional desse povo, fazendo-a caminhar a um estado híbrido de relações sem identidade cultural, sem língua materna e sem autovalorização de sua existência.

O ARTESANATO E/OU ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO AKWÊ XERENTE

Os artefatos culturais do Povo Indígena Akwẽ-Xerente fazem parte de um conjunto de símbolos da cultura dessa sociedade, tais como: a língua materna; os mitos; os ritos; as danças;

os cantos e as festas. Ou seja, todos os hábitos e costumes milenares transmitidos de geração para geração, através da oralidade, até os dias atuais.

Os artefatos culturais do povo indígena Xerente, também denominado de “artesanato” pelo mercado capitalista, na verdade é muito mais do que isso, pois vem carregado de significado próprio da cultura. Os artefatos mais conhecidos são: a “Burduna”, que além de ser arma de guerra, é também um instrumento de honra para os anciãos, principalmente quando estes estão discursando; o Arco e as Flechas, arma de guerra e instrumento de caça e pesca; a Lança, arma de guerra; o Cocar, ornamento cerimonial; o “Maraká”, instrumento sonoro utilizado em ritos e danças, festas; o “Cofu”, utilizado para carregar o que se queira, como mandioca por exemplo; o Tapiti, utilizado para secar a massa da mandioca na produção de farinha ou biju; o “Kibane”, utilizado para abanar cereais; o “Pikwa”, uma espécie de bolsa masculina.

Enfim, há uma variedade de utensílios, confeccionados a partir da fita do buriti; além de dezenas de modelos de adornos masculino e feminino, confeccionados a partir de uma infinidade de matéria prima oriunda da sociobiodiversidade do Cerrado Tocantinense. Esses artefatos, de fato, são muito ricos em suas formas, cores e significados e, por isso mesmo, muito cobiçados por grupos interétnicos de todo o mundo. Na verdade, os artefatos, que para os indígenas são objetos de uso no dia-a-dia, para os não-indígenas são peças artesanais decorativas, no caso, “artesanatos”.

Os artefatos indígenas do povo Akwẽ-Xerente vem sendo repassados de geração para geração (há milhares de anos) através da Educação Indígena, que tem como “mestres” os mais velhos, os mais maduros, aqueles que detém o conhecimento da linguagem oral, dos artefatos, da agricultura tradicional, dos mitos e ritos, enfim, de toda a cultura de seu povo.

A INFLUÊNCIA DO CAPIM DOURADO NO COTIDIANO DOS ARTESÃOS XERENTE

Desde que o capim-dourado, tornou-se conhecido, os artesãos e artesãs Xerente vem confeccionando seus artesanatos com esse precioso capim, cujo mercado promissor vem atraindo compradores em todo o mundo, gerando emprego e renda para indígenas e não indígenas. Segundo Sampaio (2012), o nome científico do capim-dourado é “*Singonanthus nitens*. Nitens em latim, significa “que brilha”, ou seja, mesmo o nome científico da planta já chama a atenção” (SAMPAIO, 2012, p. 18). Porém, o autor aponta uma outra curiosidade sobre o referido capim:

[...] o capim-dourado não é exatamente um capim [...] é, na verdade, um tipo de sempre viva. Portanto, não pertence à mesma família de plantas dos capins, mas sim à outra família que se chama Eriocaulácea. O capim-dourado ocorre nas veredas em praticamente todo o Cerrado do Brasil. Porém, existe em maior quantidade no Jalapão, que é uma região ao leste do estado do Tocantins (SAMPAIO, 2012, p. 18).

Assim, o capim-dourado é uma planta típica das veredas do Cerrado, principalmente do Cerrado Tocantinense, que ganhou fama pela sua beleza e maleabilidade para a produção do artesanato. Por causa de sua fama, o capim dourado e seus produtos culturais tornaram-se muito cobiçados, tanto por coletores extrativistas, quanto por atravessadores, pelo seu alto valor econômico.

Hoje em dia, o artesanato em capim-dourado é confeccionado por artesãs (os) indígenas Xerente e também, por artesãs (os) não indígenas, principalmente pelas artesãs da comunidade quilombola Mumbuca, no Jalapão. O artesanato em capim dourado confeccionado tanto por indígenas, quanto por artesãs (os) na comunidade Mumbuca, entretanto, tem algo em comum. Trata-se do modo como é feito, de como é costurado. Ou seja, em ambos a costura é igual. Sendo duas comunidades de etnias diferentes, então, como aprenderam? Quem ensinou quem?

O fato de o artesanato de capim dourado do Jalapão ser costurado do mesmo modo que as peças indígenas, explica-se, não é uma simples coincidência. Um projeto, elaborado para alavancar a produção artística com capim dourado foi implementado no Jalapão. Nesse referido projeto, incluíram muitos artesãos (ãs) do povo Xerente, com um único objetivo: o de ensinar, capacitar e compartilhar seus conhecimentos tradicionais com grupos de pessoas não-indígenas. Incluindo-se aí um detalhe: os artesãos indígenas trabalharam como oficinairos, sem remuneração nenhuma e sem consciência de que estavam sendo explorados. Explorados, sim, no sentido de que a arte de confeccionar objetos de capim dourado é uma arte muito particular da cultura Xerente e, como tal, deveria ser protegida e não ao contrário.

Com o aprendizado proporcionado pelos indígenas e investimentos do governo do Estado, a produção do artesanato de capim dourado ganhou o mundo, de tal forma, que foi patentado como sendo exclusivamente do Jalapão, sem mérito nenhum para os indígenas. Por outro lado, os Xerentes passaram a confeccionar suas artes em capim dourado também, já que foram eles que ensinaram as artesãs (os) do Jalapão, mudando apenas de matéria-prima, pois os modelos e as técnicas já sabiam.

Com o passar do tempo, as mulheres Xerente de todo o território aderiram ao capim dourado. Primeiro, por ser abundante naquele momento, segundo, por ser de fácil coleta. Assim, pouco a pouco, aquele artesanato confeccionado a partir do buriti ficou em segundo plano,

principalmente por este ser de uma coleta muito difícil. Enfim, o capim dourado caiu no gosto das artesãs indígenas, por sua beleza e aceitação no mercado. Atualmente, os Xerente produzem uma grande quantidade, de variadas peças em capim-dourado e fazem a sustentação financeira de suas famílias, a partir deste sistema produtivo.

OS IMPACTOS INTERGERACIONAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ARTESANATO E DA CULTURA AKWE-XERENTE

Em 2013, uma associação indígena Xerente, configurada e/ou caracterizada como ONG (Organização não governamental), aprovou um projeto social de geração de renda junto à Petrobras. Este projeto foi denominado “Projeto A: Artesanato, Trabalho, Renda e Desenvolvimento com Identidade Cultural para o Povo Xerente”.

Nesta experiência socioeducativa, foi possível conhecer as cinco regiões e as cerca de sessenta e cinco aldeias da sociedade, que forma o Povo Akwê-Xerente. Assim como, também, cerca de quatrocentos artesãos (ãs), dezenas de Caciques – desses, duas mulheres se destacam, uma como Cacique de uma aldeia e outra como vice Cacique de uma outra aldeia. É importante esclarecer que não é comum haver mulheres à frente da cacicagem, isso porque a sociedade Xerente é uma sociedade eminentemente patriarcal. Entende-se, contudo, que esse fato é uma conquista do movimento feminino do povo Xerente.

Ao contrário de que muita gente pensa, o povo Xerente não forma uma população uniforme. Ao contrário, se diferencia em vários aspectos, tais como na estatura, na fisionomia, no sotaque e também na leitura da realidade social. Lógico que entre eles há muito em comum, a dificuldade com a língua portuguesa por exemplo, atinge a grande maioria dos indígenas. Essa dificuldade em entender e se expressar na língua da sociedade envolvente se deve ao fato de que eles priorizam a língua materna. Ou seja, as crianças Xerente só começam a aprender a língua portuguesa por volta dos sete ou oito anos de idade, período em que passam a frequentar a Escola da Educação Escolar Indígena, notadamente organizada pela política educacional da sociedade envolvente.

Isso explica as dificuldades dos jovens na educação escolar indígena e nos níveis que se segue, até chegarem na universidade; por isso poucos conseguem concluir um curso superior. Ademais, é possível observar que, de um modo geral, para o Povo Akwê-Xerente, a Educação Escolar Indígena não tem dialogado com a Educação Indígena e sim, reproduzido a ideologia dominante, a começar pelo “Livro Didático”.

O nome do projeto A, na língua do Povo Akwê-Xerente quer dizer “Pedra plana”.

Porém, a Aldeia não tem as características que sugere o nome, isso porque esse nome foi resgatado de outra localidade, onde se localiza a referida “Pedra plana”, lugar de origem do patriarca da família e que, ao fundar a atual Aldeia, deu-lhe esse nome, que hoje identifica a grande família liderada pelo seu Ancião.

No desenvolvimento do “Projeto A”, uma das coisas que chamava mais a atenção, em nossa pesquisa empírica, eram as atitudes de desabafo dos anciãos, principalmente em relação aos mais jovens, que não se interessam pela cultura indígena, aderindo fortemente à cultura da sociedade envolvente. Praticamente em todas as aldeias, quando o assunto se referia aos artefatos tradicionais Akwẽ, os mais velhos se diziam contrariados pela falta de interesse dos jovens pelo artesanato de raiz e, também, por outros costumes transmitidos através da oralidade, de geração para geração, ao longo dos séculos.

Na Aldeia Ñrozawi-Porteira, um Ancião confessou estar muito triste, porque muitos costumes estão morrendo com os velhos e os jovens não se preocupam em preservar esses conhecimentos, como por exemplo: a confecção do arco e flecha, da burduna, da lança, do cofu etc. “Os jovens só querem as coisas do branco”, lamentou o ancião. Na aldeia Angelim, outro Ancião também lamentou a falta de interesse dos jovens pela cultura indígena. Segundo ele, os indígenas mais novos não querem ir para a roça, já não conhecem muitas palavras em Akwẽ e também já não mais valorizam a figura do ancião, como na época dele.

Em uma outra aldeia, um ancião e xamã disse que não tem sucessor, porque os jovens que tem o perfil para ser xamã sentem vergonha em aprender essa tradição, porque os religiosos, principalmente os neopentecostais que impregnaram as aldeias com seus ensinamentos de libertação espiritual, através de dogmas e totens, condenam essa prática, denominando o xamanismo de satanismo. Esse fato entristece muito os líderes religiosos da cultura Akwẽ, que sofrem preconceito religioso dos próprios indígenas evangelizados.

Uma outra liderança de uma determinada aldeia se mostrou muito preocupada com os jovens representantes do movimento indígena Akwẽ, por não darem retorno às comunidades, de suas participações em eventos dentro e fora do país. E que esses representantes geralmente são cooptados pelo Estado, pois ganham diárias para participarem dos programas do Governo e realizarem eventos para mostrar para o mundo que vai tudo muito bem com os índios brasileiros. E que as verdadeiras causas indígenas são deixadas para trás. Em outra situação, um jovem indígena universitário argumentou que os mais velhos não entendem os dias de hoje, porque não estudaram. Ou seja, insinuou que os mais velhos não possuem conhecimento

científico, como ele possui.

E assim, por todas as aldeias, esse tipo de conflito intergeracional no Povo Xerente já se faz comum. Os anciãos dizem sempre estar muito preocupados com os jovens, de maneira geral. Segundo eles, muitos jovens já não falam a língua materna, muitos cometem erros, já não respeitam mais o discurso dos mais velhos e, o pior de tudo, muitos estão se corrompendo. Diante de todos estes relatos, passamos a observar melhor (em nossa pesquisa) os conflitos presentes no Povo Akwê-Xerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, cujo objetivo principal foi descrever aspectos colidentes nas relações intergeracionais, atualmente ocorridos no interior da sociedade indígena do Povo Akwê-Xerente, foi elaborado como uma forma de contribuir para a compreensão e reflexão da realidade sociocultural dessa etnia, sobretudo nos aspectos das relações intergeracionais, estabelecidas durante os processos de produção dos artefatos culturais desse Povo, artefatos estes que cotidianamente se transformam em mercadorias de subsistência das famílias indígenas, configurando-se hoje como a maior fonte da economia e sustentação socioeconômica do Povo Akwê-Xerente.

De um modo geral, observamos que as relações intergeracionais na sociedade do Povo Xerente, atualmente, vem sofrendo alterações significativas, principalmente no que se refere a vertiginosas mudanças nas heranças culturais de um Povo tradicional. Tais heranças, que vem sendo repassadas de geração para geração, através da oralidade, transmitidas pelos mais velhos, ou seja, pelos anciãos (ãs) até os dias atuais, hoje estão no risco de se perderem no tempo e no espaço. Isso porque as novas gerações não têm vivenciado o mesmo sentimento em relação à cultura tradicional, como as gerações mais antigas.

Um dos aspectos determinantes dessa situação é o fato de que essas novas gerações têm sido conquistadas, dia após dia, pela ideologia capitalista, que nos últimos anos tem investido fortemente nas culturas periféricas, trazendo e/ou impondo aos jovens a cultura do consumismo e da ilusão de um mundo melhor, dentro do mercado e da alta tecnologia. É fato que o indígena nunca vai deixar de ser indígena, por ter estudo, por ter acesso às novas tecnologias, etc., porém, seus costumes e tradições milenares também podem permanecer, mas ao contrário do que deve acontecer, as culturas tradicionais vêm sendo mescladas com os costumes ocidentais, que se apresentam cada vez mais fortes na cabeça dos jovens indígenas.

Os indígenas das gerações mais antigas sem, no entanto, entenderem as sutilezas da

ideologia capitalista, operacionalizada principalmente pelo Estado e pelas religiões ocidentais, estão entristecidos e sofrem por presenciarem seus costumes (que atravessaram séculos até os dias atuais) morrerem juntos com seus velhos anciões (ãs).

Esses aspectos colidentes entre as gerações mais jovens e as gerações mais antigas se deve, sobretudo, ao fato de os mais velhos serem fieis aos costumes tradicionais e esses costumes serem, de certa forma, deixados de lado pelos mais jovens, cuja escolaridade e domínio das novas tecnologias fazem parte de seu tempo e domínio.

Tanto de modo geral quanto de modo particular, a cultura Xerente (nos últimos anos) vem sofrendo mudanças radicais, devido à grande invasão da sociedade envolvente, que através do Estado, com seus mecanismos de dominação, mais as religiões, que podemos classificar como uma parceria etnocida, contribuem com a extinção dos últimos traços culturais da sociedade do Povo Akwẽ-Xerente.

Estas transformações que ocorrem no interior da sociedade do Povo Akwẽ-Xerente fazem parte da dinâmica cultural e por isso sujeito a mudanças. Porém, essas mudanças vêm acontecendo de forma muito rápida, fato que assusta os mais velhos, que não conseguem acompanhá-las, e que impacta sobremaneira as culturas subalternas.

Diante da realidade posta, não somente no que diz respeito aos aspectos colidentes das relações intergeracionais mas, também, em todos os aspectos da vida cotidiana dos povos indígenas do Cerrado, em particular os Xerente, percebe-se um verdadeiro descaso, além da invasão da cultura ocidental, nos modos de vida desses povos, pois é notório o cerco por todos os lados do território Xerente, por gananciosos latifundiários, etnocidas que, historicamente, exploram e pressionam, de olho nas riquezas de solo e subsolo. E por causa desse fato, o território Xerente (estes que são os verdadeiros brasileiros) tem diminuído consideravelmente nos últimos tempos.

Chega-se à conclusão, enfim, de que os impactos decorrentes dos aspectos colidentes nas relações intergeracionais do Povo Akwẽ-Xerente tem estreita relação com as formas etnocidas de dominação, que o Estado e seus fiéis parceiros católicos e protestantes tem, de manterem relações com sociedades distintas e subalternas. São estratégias que provocam no seio dessa sociedade vícios e costumes da sociedade capitalista, capaz de desestabilizar o sistema social dos povos tradicionais, transformando-os, de forma sutil, em meros consumidores comuns.

Infelizmente, nessa sociedade étnica cujos indivíduos sempre viveram de forma

coletiva, pouco a pouco, estão adotando e priorizando o individualismo, ainda que sem se darem conta, de que estão reproduzindo os costumes dos indivíduos da sociedade capitalista. E o individualismo, divide, separa e discrimina as pessoas através da concorrência uns com os outros, em qualquer aspecto da vida cotidiana desse povo. Pois o individualismo é princípio e marca neoliberal-capitalista, nunca coletivo-democrático como as atitudes culturais dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**: edição compacta [S.I.: s.n.] ISBN 8522420041. 1988. Disponível em: https;pt.Wikipedia.org/wiki/Conflito_intergeracional – Acesso em 26/05/2016.

CLASTRES, Pierre. **“Do etnocídio”**. **Arqueologia da violência**. 2 ed. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado** (Investigações de Antropologia Política). Afrontamento / Porto, 1979.

CUCHE, Denis. **“Cultura e identidade” - A noção de cultura nas ciências sociais** (cap.6). 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/CUCHeDAnocaodeculturasCienciasSociaisCopia.pdf> - Acesso em: 16/05/2016.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. 1ª ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008

GOMES, Geraldo da Silva. **O que fica daqui para frente: Imagens guardadas, sentidas e vividas com os Xerente**. 1ª ed. Editora GG – Palmas, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001. Disponível em:

<http://copyfight.me/Acervo/livros/Roque%20de%20Barros%20Laraia%20-%20Cultura%20um%20conceito%20antropolA%CC%83%C2%B3qico%20%5Bpdf%5D.pdf> – Acesso em: 25/04/2016.

SAMPAIO, Maurício Bonesso et all. **Boas Práticas de Manejo para o Extrativismo Sustentável do Capim Dourado e Buriti**. Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

SCHROEDER, Ivo. Os Xerente: estrutura, história e política. In **Revista de pesquisas e debates em ciências sociais** – UFG. Soc. e Cult., v. 13, n. 1, Goiânia, jan/jun. 2010, pp. 67-78.

CAPÍTULO 12

SALA DE RECURSO: SUA RELEVÂNCIA E IMPLICAÇÕES POSITIVAS PARA OS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

DOI: 10.47402/ed.ep.b2022122912146

Maria José Bestete de Miranda
Rafael Durant Pacheco

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar a relevância da sala de recurso para os estudantes com necessidades especiais. Ao alcance desse objetivo, verificou-se o que apontam os estudos sobre a educação especial, formação de professores do atendimento educacional especializado e sala de recurso. Trata-se de um estudo bibliográfico, que traz as leis e documentos oficiais que regem a educação especial, assim como análises em artigos, publicados de 1988 a 2020. As considerações tecidas ao longo desta pesquisa, apontam que há ainda a necessidade de formação para profissionais que atuam nesta área, considerando que a formação dos profissionais que atuam no processo educacional necessita ser contínua, no sentido aprimorar os conhecimentos e, principalmente, as práticas educacionais. Os resultados da pesquisa apontam ainda que, as salas de recursos proporcionam o desenvolvimento nas trajetórias individualizadas, corroborando também para os exercícios das práticas em contextos sociais. Para além do até aqui exposto, conclui-se que é preciso compreender as salas de recurso como um lugar que busca garantir o suporte/apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Ensino-aprendizagem. Atendimento Educacional Especializado. Sala de recurso.

INTRODUÇÃO

Com efeito, compreendemos que a educação Inclusiva é uma forma de socialização de ensino e aprendizagem muito importante no que diz respeito ao processo de desenvolvimento dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Sendo assim, torna-se imprescindível a compreensão dos benefícios da sala de recurso para o desenvolvimento desses estudantes. Esta pesquisa toma como ponto de partida os seguintes questionamentos: O que dizem as leis e os documentos oficiais sobre Educação Especial? Como a formação continuada e contínua dos professores pode contribuir para o atendimento educacional especializado? Quais são as contribuições da sala de recurso para os estudantes com necessidades especiais?

Diante das problemáticas instauradas, este trabalho pauta-se, na busca de respostas fundamentadas teoricamente por autores renomados, que realizaram estudos sobre o tema abordado.

O objetivo geral desse estudo consiste em apresentar os a relevância da sala de recurso para o desenvolvimento educacional dos estudantes com necessidades especiais. Ao alcance

desse objetivo, busca-se ainda, verificar o que apontam os estudos sobre os benefícios das salas de recurso para os estudantes com necessidades especiais. Trata-se de um estudo bibliográfico, que traz as leis e documentos oficiais que regem a educação especial, assim como análises em artigos, publicados de 1988 a 2020, considerando as principais abordagens sobre o tema deste estudo.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade em compreender a sala de recurso como ambiente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a relevância deste estudo consiste na apresentação de informações que contribuem para compreensão das leis que regem a educação especial, formação de professores e sala de recurso.

O trabalho está dividido da seguinte forma: introdução, desenvolvimento, Educação Inclusiva: um breve histórico, a importância da formação continuada e contínua de professores, as contribuições do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais contribuições do atendimento educacional especializado nas salas de recurso. E, por fim, são apresentadas as considerações finais e as inferências relacionadas ao tema dessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e revistas sobre a temática abordada. Nesse sentido, o arcabouço conceitual proposto no presente artigo se faz necessário, pois oferece um sentido, um conceito que facilita na compreensão sobre o tema deste estudo. Logo, o presente estudo traz como referencial teórico os pressupostos de autores que realizaram estudos sobre Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, formação docente e sala de recurso.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM BREVE HISTÓRICO

Neste tópico, destacaremos algumas observações realizadas a partir de um levantamento bibliográfico que nos permitiu observar algumas questões referentes a Educação inclusiva, no que tange ao contexto escolar.

Após o século XX, devido a intensificação dos movimentos sociais contra todas as formas de preconceito e discriminação que impediam as pessoas com necessidades especiais de exercerem a cidadania, surge a defesa de uma sociedade inclusiva, a nível mundial. Partindo deste princípio, as lutas são intensificadas no decorrer desse período histórico e fortalece-se a crítica aos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos

espaços escolares.

Dessa forma, a Educação inclusiva com o passar dos anos tornou-se importante, visto que assume um papel importante dentro do contexto escolar, tendo como foco atender as necessidades específica de cada aluno, especificamente àqueles que podem ser excluídos do ensino e da interação em sala de aula. Sendo assim, Jesus (2002) afirma que é preciso

construir em conjunto com a escola uma prática inclusiva reflexiva que incorporasse a própria geração de conhecimento. A perspectiva foi trabalhar no cotidiano da prática pedagógica da escola por meios de estratégias várias, tendo como meta produzir uma reflexão autoformadora (...) [...] a partir da concepção de educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, pode-se evidenciar que a abordagem de apoio colaborativo, na qual cada uma das partes busca conhecer, compreender e construir com a outra, constituiu-se em dispositivo fundamental para uma prática educativa transformadora (p. 93).

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. 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).

O Plano Nacional de Educação o (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, é considerado um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, pelo qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

Ainda o art. 59 da mesma Lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais:

- I - currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- II- terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - 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).

Conforme apresentado pela lei, os estudantes com necessidades especiais têm direitos

assegurados no que diz respeito ao atendimento condizente a cada especificidade. Nesse sentido, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, define o acesso destes estudantes atribuindo a eles um ensino de qualidade.

Nesta perspectiva, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º, evidencia que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil,2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define a Educação Especial como modalidade de educação escolar é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos apresentados a seguir.

Nesta perspectiva, são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, alunos público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº 6.571/2008.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que:

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2014).

Em relação a esses conceitos, observa-se que na Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “Atendimento Educacional Especializado”. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o Atendimento Educacional Especializado (FÁVERO, 2004, p. 84).

Quando se fala em AEE deve se evidenciar a prática docente nesse contexto. Sendo assim, o professor deve buscar constantemente atualização profissional, visando aprimorar o trabalho desenvolvido com os alunos PAEE.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Em relação a formação continuada de professores, segundo Chimentão (2009), ela “[...] tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional docente, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (p. 3).

Nas orientações legais, aqui especificamente na Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 em seu artigo 16, encontramos que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Assim, entendemos que com a ausência da formação continuada, há a desigualdade na qualidade de ensino, pois alguns professores não inovam suas práticas educacionais. Em relação a esses conceitos, observa-se que na Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “Atendimento Educacional Especializado”. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o Atendimento Educacional Especializado (FÁVERO, 2004, p. 84).

Quando se fala em AEE deve se evidenciar a prática docente nesse contexto. Sendo assim, o professor deve buscar constantemente atualização profissional, visando aprimorar o trabalho desenvolvido com os alunos PAEE.

Quanto à formação docente, Alarcão (2003) afirma que o professor tem, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. A autora acrescenta ainda que tem que ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva (ALARCÃO, 2003).

Perrenoud, citado por Gabardo (2006, p.41), “afirma que a atuação do profissional da educação indica o professor como um ser reflexivo, pesquisador, crítico e participativo”. Conforme o autor, o professor reflexivo deve analisar e avaliar continuamente a sua experiência pedagógica conforme o contexto social, e assim, buscar novas alternativas para resolver problemas e superar as dificuldades.

Nessa mesma perspectiva, Garcia afirma que

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola (1999, p.22).

Por conseguinte, a formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, constitui-se, portanto, um tema relevante para estudo e pesquisa, no sentido de promover as condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e ‘formar’ pessoas que sejam ativas na edificação de uma sociedade que se caracteriza por equidade e justiça (BARRETO 2011, p. 205).

AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIÓNAIS

Com efeito, sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade garantir um suporte satisfatório aos estudantes que necessitam, além disso, trata-se de

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO; SARTORETTO. 2010, p 2).

Há diversos benefícios que podem ser desenvolvidos na sala de recurso multifuncional de forma paralela e que auxilia o desenvolvimento do ensino na sala de aula comum.

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p.70).

No que diz respeito a avaliação dos estudantes que são público alvo da educação especial, considera-se duas finalidades distintas, uma visa identificar a necessidade de atendimento de cada aluno e a outra busca planejar o ensino de forma a atender a cada especificidade. Nesse sentido, a avaliação ocupa-se em identificar se um determinado estudante possui ou não alguma necessidade especial, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades para depois definir sua potencial elegibilidade aos serviços de AEE (VELTRONE, 2011).

Além das práticas pedagógicas, cabe evidenciar que os resultados do trabalho D19/2015

[...] indicaram como aspectos positivos do AEE a participação da família, turmas reduzidas e a concepção da Sala de Recursos como um espaço que possibilita compreender o processo de aprendizagem do estudante, configurando-se em um ambiente promotor de desenvolvimento, fundamental para viabilizar a inclusão educacional. Os aspectos negativos apontados foram insuficiência de cursos de formação continuada, carência de recursos materiais e pedagógicos, ausência de equipe multidisciplinar e necessidade de bidocência nas classes comuns. As principais estratégias adotadas na prática docente foram parceira com a família, articulação entre professores de Sala de Recursos e classe comum e a promoção de um ambiente agradável e motivador à permanência do estudante. Com relação à formação continuada foi destacada a importância dos cursos, do dia-a-dia com o estudante, das palestras e das trocas de experiências profissionais (CORREA, et. al., 2020, p. 09)

Diante do explícito, torna-se essencial a colaboração da família junto à escola, visando o desenvolvimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, pode-se dizer que a família e a escola formam uma equipe, que necessitam ter os mesmos objetivos com relação ao progresso do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, pode-se constatar pelo breve histórico da educação inclusiva e educação especial, que já houveram muitas mudanças que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes que necessitam do atendimento educacional especializado.

As considerações tecidas ao longo desta pesquisa, apontam que há ainda a necessidade de formação para profissionais que atuam nesta área, considerando que a formação dos profissionais que atuam no processo educacional necessita ser contínua, no sentido aprimorar os conhecimentos e, principalmente, as práticas educacionais.

As constatações deste estudo mostram que os professores do atendimento educacional especializado, ainda necessitam de formação continuada, no sentido de aumentar as possibilidades de dinâmica processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível o estudo aprofundado do professor, um planejamento diversificado e atrativo para que o ensino acontece de forma eficaz.

Os resultados da pesquisa apontam ainda que, as salas de recursos proporcionam o desenvolvimento nas trajetórias individualizadas, corroborando também para os exercícios das práticas sociais.

Para além do até aqui exposto, conclui-se que é preciso compreender as salas de recurso como um lugar que busca garantir o suporte/apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais. No entanto, cabe ressaltar a colaboração da família para que o estudante frequente devidamente as aulas no contra turno, destinada a oportunizar o auxílio necessário o estudante.

Este estudo abre ainda perspectivas para novas pesquisas, no sentido de verificar as potencialidades e habilidades dos alunos com necessidades especiais com a aplicabilidade de metodologias diferenciadas em salas de recurso, tendo em vista a necessidade de reflexões sobre a temática discutida ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução 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.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005).

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo.comoral2.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

CORRÊA, Daniela Alves Corrêa; ALMEIDA, Josefina Ferreira Santos; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: SINÔNIMO DE INCLUSÃO ESCOLAR**. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5386/1860>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, setembro de 2004.

GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de professores em perspectivas internacionais.** Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos.** 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização.** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAPÍTULO 13

A INFLUÊNCIA DA GINÁSTICA GERAL NA COORDENAÇÃO MOTORA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

DOI: 10.47402/ed.ep.b2022123013146

Rafaela Vasconcelos e Oliveira
Angela de Sousa Saggin
Patrícia Reyes de Campos Ferreira

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar se a prática da Ginástica Geral (GG) contribui para a coordenação motora de crianças com transtorno do espectro autista. Sendo assim, o trabalho consistiu em um estudo de caso, no qual participaram 4 crianças diagnosticadas com TEA, entre 5 e 10 anos. Para verificar o desempenho da coordenação motora das crianças, foi utilizada a bateria de teste KTK, antes e após um período de intervenção. Os resultados obtidos através do KTK demonstraram que 50% das crianças apresentaram melhora em todos os coeficientes das tarefas do teste. Percebeu-se ainda melhora de forma geral na coordenação motora, na concentração, no relacionamento interpessoal, no interesse por parte das crianças nas atividades propostas, além de observar que a GG funciona em conjunto com as demais terapias, ajudando no desenvolvimento integral do aluno. Conclui-se que a GG para crianças com TEA contribui na coordenação motora das mesmas, assim como interfere positivamente nos aspectos sociais. Por se considerar um tema de extrema relevância, sugere-se que novos estudos sejam realizados, e que o profissional de Educação Física faça parte da equipe multiprofissional do tratamento de crianças com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Ginástica Geral. Coordenação motora. Autismo.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem ocorrido um aumento no número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro autista (TEA). Esse fato pode ser justificado por diferentes motivos, citados em literaturas estudadas. Nas décadas de 70 e 80, de acordo com Ferrari (2007), o meio científico se voltou para o autismo infantil, intensificando-se as pesquisas e empenhando-se em realizar uma descrição correta do autismo. Pereira (2015) e Cavaco (2016) enfatizam que o real crescimento no número de indivíduos com esse transtorno está relacionado a essa melhor definição dos critérios de diagnóstico, que facilita a identificação dos casos, além da melhor capacitação dos profissionais em lidar com tais características do referido transtorno.

Conforme Cavalcante Neto e Soares (2015, p. 447), o TEA é caracterizado por “déficits no funcionamento do cérebro da criança, que, [...] ao se encontrar em processo de desenvolvimento, possivelmente, irá ter como consequência atrasos na fala, na aprendizagem e na aquisição de seus gestos motores”. Esses distúrbios no desenvolvimento neurocerebral podem afetar as áreas sociocomunicativa e comportamental, fazendo com que as crianças, ao

apresentá-lo, possuam características peculiares.

Dessa forma, torna-se indispensável à investigação de instrumentos que possam intervir de maneira positiva no desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras dessas crianças. Como afirmam Araújo, Gorla e Rodrigues (2009) ao citar que a falta de oportunidade motora no meio em que as crianças vivem, leva a uma limitação da exploração de movimentos e, conseqüentemente, a uma privação nas suas vivências motoras. As capacidades motoras e cognitivas estão interligadas e os estímulos aos aspectos motores solicitam o uso da inteligência para a melhoria do esquema corporal, auxiliando no desenvolvimento de ambos os aspectos (CRATTY, 1976, *apud* ARAUJO; GORLA; RODRIGUES 2009).

Diante disso, é de suma importância que se criem oportunidades para que as crianças com TEA estimulem e explorem sua psique e os movimentos corpóreos. De acordo com Souza (1997), a prática da ginástica geral favorece o desenvolvimento da criatividade, estimula a participação de qualquer ser humano, sem distinção de raça, nível social, idade, sexo, condição física ou técnica, pois a ginástica é um instrumento facilitador do desenvolvimento motor do sujeito, uma vez que desperta em seus participantes habilidades motoras para a execução do movimento cômico.

A fim de colaborar com a melhoria na qualidade de vida dos autistas, a prática da ginástica geral contribui na coordenação motora de crianças com TEA, visto que, essa prática corporal auxilia no desempenho e no aprimoramento motor e respeita os limites de seus participantes, pois de acordo com Pick (2004) e Cavalcante Neto e Soares (2015), crianças com necessidades especiais e TEA geralmente apresentam atrasos motores.

Essa limitação no domínio motor afeta a vida social, afetiva e a aptidão física desses indivíduos, uma vez que, através das ricas vivências motoras, os indivíduos se sentem mais motivados e competentes para executar qualquer habilidade. Vale (2013) comenta que a melhora no desenvolvimento motor, nessas crianças, influencia na diminuição dos movimentos estereotipados, na melhora da atenção e no cumprimento das tarefas do cotidiano.

Em vista do que fora citado, faz-se necessário mais estudos e pesquisas relacionados à temática, a fim de contribuir com a produção de conhecimento, debates sobre as características e necessidades dos indivíduos com TEA, além de confirmar a importância da intervenção da educação física, especificamente por meio da ginástica geral (doravante GG).

Sendo assim, neste estudo, optou-se por trabalhar com aulas de GG para 4 crianças na faixa-etária entre 5 a 10 anos, diagnosticadas com TEA, sendo o objetivo geral dessa pesquisa,

verificar se a prática da ginástica geral contribui para a coordenação motora de crianças com TEA, a partir do teste do KTK, que consiste em um teste de coordenação motora, criado para crianças com lesões cerebrais ou desvios comportamentais. Foi realizada, também, a entrevista semiestruturada com os pais das crianças participantes do projeto.

DEFINIÇÃO E DIAGNÓSTICO DE TEA

O autismo é ainda um tema que alimenta muitos debates e estudos, pois, apesar de esforços de estudiosos, suas causas ainda não estão definidas. De acordo com Ferrari (2007), o termo autismo tem suas origens do grego *autós*, que significa “de si mesmo”, e foi empregado primeiramente pelo psiquiatra suíço Bleuler para descrever pacientes adultos e esquizofrênicos acometidos pelo retraimento e fuga da realidade.

Apenas em 1943, o psiquiatra Léo Kanner se utilizou do termo de forma mais precisa, o descrevendo como alterações psiquiátricas da primeira infância, designando como autismo infantil. Léo Kanner, em seu ensaio clássico, “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Transtornos Autistas de Contato Afetivo) retomou o termo ao diagnosticar um grupo de crianças com comportamentos estranhos, pelo fato de essas crianças demonstrarem estar sempre perdidas em si mesmas (SADOCK; SADOCK, 2007; FERRARI, 2007).

Inicialmente, esse transtorno era atribuído à relação que os pais, principalmente as mães, mantinham com seus filhos, acreditando assim que o autismo poderia ser originado pelo meio externo ao indivíduo. Porém, Sadock e Sadock (2007) demonstram que não foi encontrada nenhuma evidência para apoiar esta hipótese e que fatores como a relação mãe/bebê não determinam o aparecimento do autismo, sugerindo uma base biológica para o transtorno. Coelho e Santo (2006) concordam e ressaltam que há sim uma variedade de estudos que apontam anormalidades em alguns cromossomos como causa do transtorno. Contudo, apesar dos avanços no estudo dessa área, o autismo não pode ser identificado no pré-natal, e não se manifesta por qualquer traço físico para que possa ser prevenido ou tratado logo nas primeiras semanas de vida.

O diagnóstico autístico se tornou mais acessível devido às inúmeras pesquisas e estudos desenvolvidos na área. O empenho dos estudiosos, em conhecer a síndrome, facilitou na definição das características, favorecendo a detecção dos casos. De acordo com Sadock e Sadock (2007) e Cavaco (2016), o TEA pode ocorrer em uma taxa de cinco casos a cada 10 mil crianças, apresentando maior incidência no sexo masculino, podendo ocorrer até quatro vezes mais nos meninos.

Os indivíduos com autismo possuem características peculiares das demais pessoas e entre si mesmos, mas segundo Cavaco (2016) e Ferrari (2007), alguns comportamentos são basilares da perturbação, como a dificuldade em manter contato visual e de comunicação; ecolália – pronúncia de frases ou palavras por repetidas vezes; hiperatividade e ansiedade; indiferença ao ambiente e as pessoas; resistência a mudanças, mantendo, assim, um padrão de rotina. Essas características podem se manifestar em diferentes graus de autismo, conforme a intensidade em que se manifesta, podendo ir do brando ao severo. O brando permite ao indivíduo levar uma vida com menos limitações, enquanto o severo influencia de forma brusca, aumentando o grau de dificuldade a adaptações (SILVA JUNIOR, 2012).

Dentre as várias definições que o termo autismo já recebeu, atualmente recebe a nomenclatura de Transtorno de Espectro Autista, enfatizando que esse transtorno causa déficits no neurodesenvolvimento do indivíduo (CAVALCANTE NETO; SOARES, 2015). As condições neurológicas que se apresentam nas características de comportamento supracitadas interferem no desenvolvimento motor do indivíduo autista, o mesmo pode ter atrasos na coordenação motora fina e dificuldade no desenvolvimento de habilidades simples do cotidiano, situação que pode ser amenizada e trabalhada com a prática de atividade física regularmente (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

GINÁSTICA GERAL E TEA

A Ginástica Geral (GG) é um dos instrumentos do ramo da educação física que traz em sua prática um caráter lúdico, e isso provoca prazer para o seu praticante. Também chamada de ginástica para todos, esta modalidade se caracteriza pela ausência de padrão técnico, liberdade e a ausência de competitividade, sendo considerada por alguns autores como modalidade, outros como atividade e até como manifestação da cultura corporal. Para Nunomura e Tsukamoto (2009), a GG se faz por meio de movimentos livres, acessível aos mais diversos públicos, como o próprio o nome sugere, ginástica para todos.

Deve ser compreendida considerando os movimentos gímnicos, também chamados de fundamentos básicos da ginástica, os quais abrangem uma série de ações, posturas, movimentos e gestos, que foram construídos historicamente. Valorizando a participação das pessoas em sua singularidade, criatividade e expressão corporal, favorece um caráter de autonomia, liberdade, comunicação e a busca de novos significados e a criação de novas possibilidades de expressão gímnica (MARCASSA, 2004; DARIDO, 2010).

Com isso, Ayoub (2007, p. 46-47) reforça os seus objetivos de beneficiar a saúde,

melhorar o desempenho físico, proporcionar a integração social e alimentar a estima pela prática da atividade física, contribuindo para o bem estar físico e psicológico de seus participantes. Colaborando com este autor, Silva et al (2015) afirmam que a ginástica geral, há algum tempo, era pouco conhecida, e vem se destacando cada vez mais na sociedade como um todo, sobretudo por não ser competitiva e, portanto, não seletiva, o que permite e estimula a participação e o envolvimento de todas as pessoas que assim desejarem praticá-la.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como um estudo de caso descritivo que, segundo Pádua (2009), é uma técnica que procura considerar as características mais importantes do objeto de estudo, bem como o processo de desenvolvimento.

Serão utilizadas, na pesquisa, a abordagem quantitativa, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2008), os resultados da pesquisa podem ser quantificados, pois se trata de um estudo objetivo, com instrumentos padronizados e neutros, recorrendo à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno e às relações entre as variáveis.

O local de desenvolvimento da pesquisa foi o Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais, situado na Universidade do Estado do Pará- Campus Santarém.

A pesquisa contou com a participação de 4 crianças, na faixa etária de 5 a 10 anos, diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista. Destaca-se que uma das crianças já havia participado de um projeto realizado no ano anterior, com a mesma proposta de GG, de crianças com TEA (NASCIMENTO; FERREIRA, 2017).

Os critérios de inclusão foram crianças que possuíam laudo psicológico diagnosticado com TEA, que tivessem disponibilidade de horário para as intervenções, em que os pais ou responsáveis aceitassem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A intervenção ocorreu duas vezes por semana, com 50 minutos de duração para cada aula, sendo duas delas feitas de forma individualizada e a outra feita em dupla. O projeto teve duração de quatorze semanas. As aulas foram pensadas, a partir da Ginástica Geral, utilizando instrumentos de diversas modalidades gímnicas, como trave de equilíbrio, banco sueco, plinto, bambolês, bolas de iniciação, barras paralelas, trampolim, jump, colchões, além de outros materiais alternativos, tornando a aula mais lúdica.

A pesquisa foi amparada nos princípios éticos apresentados pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – Ministério da saúde, sob o CAAE n.:

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: teste KTK para avaliar a coordenação motora das crianças com o transtorno, antes e após as intervenções.

Teste KTK: KörperkoordinationstestFürKinder – KTK foi traduzido para o português como Teste de Coordenação Corporal para Crianças (RIBEIRO et al, 2012). Esse teste envolve os componentes corporais da coordenação motora e foi desenvolvido com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento de crianças com lesões cerebrais ou desvios comportamentais.

O teste consiste em 4 etapas, sendo elas, equilíbrio, saltos monopodais, transposição lateral e saltos laterais. No teste de equilíbrio – equilibra-se andando de costas em 3 traves de equilíbrio - na qual a primeira, possui largura de 6 cm, a segunda 4,5 cm e a terceira 3 cm. Saltos monopodais -que consiste em saltar com uma só perna, espumas com altura de 5 cm. A cada conquista, aumenta-se uma espuma para uma nova tentativa; repete-se este ato com ambas as pernas, fazendo a contagem dos pontos de cada tentativa. Saltos laterais - salta-se de um lado e para o outro, em uma base de madeira com uma pequena divisória no meio; é feita a contagem dos segundos, enquanto pula-se sem que se toque a divisória do meio; Transposição lateral - consiste em transferir de um lado para o outro pranchas de madeiras, nas quais uma fica ao lado do corpo no chão e o indivíduo posiciona-se em cima da outra, fazendo a contagem dos segundos de acordo com o protocolo para ser realizada a tarefa. Os resultados são calculados por meio da padronização do KTK que dá os níveis de coordenação em: insuficiência na coordenação, perturbação na coordenação, coordenação normal, boa coordenação, muito boa coordenação (ARAÚJO; GORLA; RODRIGUES, 2009).

A análise dos dados estatísticos foi feita a partir da estatística descritiva, utilizando o programa excel que possibilitou a somatória dos pontos de cada etapa do teste KTK, calculando-se o Quociente Motor Geral das crianças participantes da intervenção na primeira e segunda fase do teste.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados a seguir são referentes ao teste KTK e suas análises antes e após as intervenções. Porém, iremos apresentar antes a descrição das aulas de forma geral e a característica resumida de cada participante.

As aulas foram planejadas baseadas no desenvolvimento das habilidades motoras

básicas, no qual segundo Gallahue (2002), são divididos em movimentos de estabilidade (equilíbrio sobre um pé, caminhar sobre uma barra baixa, movimentos axiais, etc), movimentos de locomoção (caminhar, correr, saltar, dançar, entre outros) e movimentos de manipulação (arremessar, pegar, chutar, ato de bater, rebater). Estimulou-se as capacidades motoras, como equilíbrio, flexibilidade, força, resistência, agilidade e coordenação motora, além do desenvolvimento dos elementos gímnicos, como saltos, balanceamentos, giros, rolamento, saltito, aterrissagem e atividades baseadas no desenvolvimento da concentração e percepção.

As atividades eram planejadas de acordo com as características de cada participante e, no decorrer das aulas, conforme havia necessidade era feita a adequação dos mesmos, a partir das necessidades peculiares apresentadas.

As aulas foram construídas baseadas em atividades da GG, em forma de circuito (estações de atividades), pensando na metodologia do mais simples para o mais complexo, apresentando movimentos básicos e deixando-o mais complexo de acordo com a demanda dos participantes. Para dificultar os circuitos, com o passar do tempo, iam sendo criadas também situações problema, apresentando desafios durante as aulas e estimulando as crianças para que encontrassem uma forma de resolvê-los.

Caso elas apresentassem muita dificuldade ao realizar a atividade, as auxiliávamos através de gestos ou pegando em sua mão e verbalizando; tentando chamar sua atenção para a atividade proposta. Tomé (2007) aconselha que o professor estimule este indivíduo até que ele consiga adquirir independência no movimento desejado, tendo como objetivo, executar a tarefa sozinho ou com o mínimo de ajuda possível. Contribuindo com essa ideia, Santos (2011, p. 66), afirma que:

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de ensino para esses alunos observando a coordenação motora ampla, fina e viso-motora, percepção, imitação, performance cognitiva, cognição verbal e as áreas de relacionamento.

CARACTERÍSTICA DOS PARTICIPANTES

Entendendo que cada indivíduo é único e apresenta características específicas, no que se refere ao transtorno do espectro autista, as aulas foram pensadas de acordo com as especificidades dos participantes; confirmando o que Silva e Mulick (2009) relatam de que indivíduos autistas possuem perfis bem diversificados, havendo uma variação em seus padrões de estereotípias e comportamentais, nas habilidades cognitivas, sociais, adaptativas e comunicativas.

Aluno 1, 9 anos

No primeiro contato com o aluno 1, ele mostrava-se tímido, escondendo-se atrás de sua mãe. Foi proposto a ele, que realizasse o teste KTK; ao longo do teste ele foi ficando mais expressivo e passou a interagir com as professoras. Observou-se que esse aluno, apresentava falta de comunicação verbal, apenas emitia sons e balbuciava sílabas, no entanto, tentava se expressar, também, por meio de sinais corporais.

Ao realizar o teste KTK, percebeu-se no aluno dificuldade de equilíbrio nas tarefas de saltos monopedais e trave de equilíbrio, além de notar fraqueza nos membros inferiores e falta de concentração, quando realizava as tarefas. O mesmo foi observado no estudo de Araújo, Gorla e Carminato (2004) realizado com crianças portadoras de deficiência intelectual de 6 a 11 anos, no qual se verificou evolução significativa no grupo como um todo; porém dois dos participantes não apresentaram desempenho satisfatório. Isso pode ter ocorrido, baseado nos autores, por dificuldades individuais, como déficit de força de membros inferiores, demonstrado por meio da dificuldade na permanência do apoio monopedal.

Na primeira aula, após o teste, o aluno já estava à vontade com as professoras e realizou as primeiras atividades propostas. No decorrer das aulas, notou-se que o aluno gostava de total atenção das orientadoras e que quando o circuito estava tornando-se fácil, ele mesmo criava obstáculos mais difíceis com o material presente na sala, sob a supervisão das professoras. Na aula seguinte, era proposto um circuito com mais dificuldade, em que o aluno se esforçava até conseguir realizar a atividade sugerida.

Foi observado neste aluno, uma dificuldade maior no salto monopedal com a perna esquerda, em que raramente ele conseguia realizá-lo, mas era estimulado com atividades dentro do circuito para melhorar cada vez mais esse aspecto, obtendo melhora no final das aulas, como será demonstrado na tabela 2 desta pesquisa. Este aluno não apresentava comportamento metódico e nenhuma aversão a mudanças, sempre que foi necessário mudar atividades ou local de atividades, não demonstrou problema; notamos apenas que ele apresentava um leve comportamento agressivo, entendidas para ele como brincadeiras.

Aluno 2, 8 anos

O aluno 2 já havia participado do projeto, ocorrido no ano anterior, com a mesma finalidade. Ao retornar ao espaço da pesquisa, mostrou-se ambientado com o local, porém não

com a atividade proposta pelo teste. O teste foi proposto, porém não realizado pelo aluno, notou-se dificuldade no entendimento da atividade, além de perturbação pelo o que estava sendo proposto. Este aluno gostava muito de pular no jump e esta atividade era a única em que o mesmo realizava por iniciativa própria.

Notou-se que ele andava nas pontas dos pés, não se comunicava verbalmente, apenas emitia sons que ao longo das aulas foram sendo identificados como sons de alegria, de agitação e de perturbação. Este aluno apresentava dificuldade em movimentar as pernas, pois realizava flexão e extensão de quadril e pernas, com dificuldade, dificultando a marcha. Tinha medo de altura, irritação com sons externos e falta de vontade em realizar novas atividades, além da dificuldade em pegar objetos lançados a ele, pois não fixava o olhar nos mesmos. O aluno apresentou aversão a mudanças e comportamento metódico durante as aulas, dificuldade na realização de novas atividades e na mudança do local de realização destas. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004), esses padrões repetitivos incluem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos. No decorrer das aulas, esse comportamento metódico em relação ao espaço e a alguns objetos foi amenizado, e o aluno passou a aceitar com mais facilidade a mudança do local, quando necessário, e a fazer novas atividades propostas, as quais, inicialmente, não eram aceitas, e que posteriormente foram realizadas por vontade própria.

Aluno 3, 5/6 anos

A aluna 3 chegou curiosa com o novo ambiente. Apresentava uma verbalização restrita, mas compreensível. O teste inicial foi proposto a ela, e durante o teste, notamos impaciência, medo e falta de concentração na realização das atividades, além da falta de equilíbrio e fraqueza nos membros inferiores.

Nas aulas iniciais, notou-se que a aluna apresentava medo de altura ao realizar atividades na trave e nas barras paralelas. Assim, buscou-se desenvolver o trabalho na tentativa de amenizar o medo de altura, sempre estando ao lado dela durante os exercícios na trave, banco e barras, segurando em suas mãos, com o objetivo de abrandar suas limitações e promover condições necessárias para que ela adquirisse independência ao fazer os exercícios sozinha. Ao final das aulas, obtivemos sucesso em relação ao medo inicial, além da melhora ao equilibrar-se na trave, barras e paralelas.

A aluna realizava as aulas junto com outro aluno e notou-se também que ela tinha dificuldade em aceitar a perda, quando seu colega do mesmo horário iniciava o circuito

primeiro. Nesse caso, ela entendia que ele iria ganhar e acabava reclamando. Por isso, buscamos realizar algumas atividades cooperativas para que ela entendesse que o importante não era ganhar, e sim participar e realizar as atividades, fazendo-se mais uma vez necessária a adaptação das aulas planejadas, devido a essa particularidade.

O trabalho com a aluna 3 era realizado com muita paciência, pois sua concentração era desviada facilmente. A construção do circuito exigia muita criatividade das professoras com o intuito de manter a concentração da referida aluna.

Aluno 4, 10 anos.

O aluno 4 chegou falante e se mostrou muito interessado em jogos de vídeo game e ciências, contando-nos sobre o que havia aprendido em sua aula pela manhã e apresentando algumas teorias próprias. Mostrou-se disposto a realizar o teste, mas apresentou dificuldade, principalmente, no salto monopedal e nos saltos laterais. Notou-se também, dificuldade do aluno em saltar e em equilibrar-se em um só apoio. No decorrer das aulas, essa característica foi ficando mais evidente, necessitando de uma atenção maior no planejamento das aulas.

Observou-se também que sua concentração e vontade de realizar as atividades acabavam com muita facilidade, pois o mesmo sempre explanava a vontade de estar deitado e jogando vídeo game. Por isso, para este aluno, após ser percebida essa preferência por jogos, a aula e os circuitos foram propostos em forma de jogo, no qual cada atividade realizada somavam-se pontos e mudava-se de fase. Ao chegar a uma certa fase, ele poderia escolher uma atividade de seu gosto para fazer em seu “tempo de descanso”. Dessa forma, conseguíamos a atenção do aluno durante todo o tempo de atividade, realizando-a da melhor forma possível, sem estressá-lo, para que ele sentisse prazer e gosto no cumprimento das tarefas do teste.

Diante disso, compreende-se a importância de usar ferramentas diversificadas para ajudar no desenvolvimento da criança autista a avançar, entendendo a relevância de estimulá-los, através de brincadeiras e de sua imaginação. Vygotsky (2000) relata que no brincar, a criança cria uma situação imaginária que em algumas circunstâncias exercita níveis de compreensão cultural maior do que a criança possui, revelando suas emoções, vontades e desejos. Após esses ajustes, para deixar as aulas mais atrativas ao aluno, passou a estimular sua imaginação em quase todos os elementos do circuito. Em sua imaginação, a trave virava uma ponte, onde embaixo teria larva de vulcão e por isso não poderia cair de forma alguma; as paralelas eram apoios para passar por cima de dinossauros e os plintos eram grandes blocos de um de seus jogos favoritos.

Nos estudos encontrados de Frith (1999), Jordan (2000) e Vasconcelos (2007) fala-se a respeito da falta de imaginação das crianças com TEA e sobre o padrão das brincadeiras que não são realmente o brincar, mas sim movimentos estereotipados que ocorrem com frequência, mantendo, assim, um padrão de rotina do cotidiano autístico. Essas comprovam que cada criança autista possui especificidades diversas e “fascinantes”, mas não corroboram com as crianças desse estudo, pois as mesmas se mostraram bem criativas no decorrer das atividades como citado nos relatos.

O aluno realizava as aulas em dupla com a aluna 3 e, muitas vezes, as irmãs de ambos de faixa etária semelhante iam acompanhar e também participavam das aulas. Em alguns dias, todos interagiam e uniam-se em toda a aula. Em outros dias, as crianças com TEA estavam com interesses diferentes, mas apesar de cada um realizar o circuito de sua forma, não atrapalhava o desenvolvimento das aulas.

O TESTE KTK

O teste KTK avalia aspectos da coordenação corporal, como o equilíbrio, ritmo, força, lateralidade, velocidade e a agilidade, sendo os aspectos distribuídos em quatro tarefas. Na primeira tarefa, verifica-se principalmente o equilíbrio dinâmico; na segunda, a força dos membros inferiores; na terceira, velocidade; e na quarta, lateralidade e estruturação espaço-temporal (GORLA et al., 2009). Na tabela 1, apresenta-se o resultado do coeficiente motor por tarefa, do teste realizado com os participantes antes e após as aulas de Ginástica Geral.

Tabela 1- Coeficiente motor inicial e final dos alunos, por tarefa

Participantes	Equilíbrio na trave		Saltos Monopedais		Saltos laterais		Transposição lateral	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Aluno 1	49	85	53	66	65	81	47	53
Aluno 2	49	49	52	52	43	43	35	35
Aluno 3	65	64	73	75	80	75	74	66
Aluno 4	50	54	45	58	36	54	42	54

Fonte: Dados obtidos pelas pesquisadoras durante a pesquisa, 2018.

Observa-se na tabela 1, que alguns participantes apresentaram alterações nesses coeficientes. O aluno 1, na tarefa equilíbrio na trave, passou de 49 para 85 no seu coeficiente motor, equivalendo a uma melhora de 73,47%. Na tarefa de saltos monopedais, este aluno aumentou seu coeficiente de 53 para 66, resultando em um percentual de 24,53%, nos saltos laterais; o coeficiente do aluno aumentou de 65 para 81, novamente progredindo em 24,61%, e na tarefa transposição lateral, o aluno aumentou seu coeficiente de 47 para 53, obtendo um avanço de 12,76%.

O aluno 1 obteve seu maior resultado na tarefa equilíbrio na trave, onde se necessitava de atenção, pois é necessário executar a marcha para trás, sobre a trave mantendo o equilíbrio, e este resultado corrobora com a pesquisa de Vasconcelos (2007) que avaliou crianças com síndrome de Down, na qual 2 dos 3 indivíduos da pesquisa, obtiveram melhores resultados na trave de equilíbrio, após intervenções com equitação.

O aluno 2, manteve o mesmo coeficiente em todas as tarefas, não obtendo resultados em relação ao teste KTK. Este fato aconteceu, pela dificuldade por parte deste aluno na compreensão do teste, e a complexidade de habilidades motoras que o teste exigia. Mesmo que as atividades durante as aulas tenham sido planejadas para minimizar os problemas encontrados no pré-teste, a evolução do aluno com o pós-teste não foi alcançada, uma vez que o mesmo não realizou o teste de maneira a ser validada, nem antes nem após as intervenções.

Porém foi observado que o aluno evoluiu durante as aulas em atividades que exigiam força, equilíbrio, pequenos avanços em salto e coordenação dos membros inferiores, embora Montezuma et al. (2011) apontem que a não evolução nos testes, pode ser explicada devido às crianças possuírem um pobre repertório motor. Outro fator citado por estes autores, que limitou o estudo, e que concordamos em relação à nossa pesquisa, foi o curto período de intervenções, em que os autores acreditam que um período maior de intervenção traria melhores resultados na aquisição motora das crianças ou ainda uma melhor compreensão das tarefas solicitadas no teste.

A aluna 3, mudou de faixa etária durante as intervenções, entre o pré e o pós teste, o que levou a mudanças na classificação, aumentando, dessa forma, o coeficiente motor geral esperado. Devido a essa alteração, embora a aluna tenha apresentado melhora no desempenho dos testes, seu coeficiente apresentou os seguintes resultados: na tarefa equilíbrio na trave alterou o coeficiente de 65 para 64, obtendo um declínio de 1,54%. Na tarefa saltos monopodais a aluna conseguiu elevar seu coeficiente de 73 para 75, aumentando seu percentual em 2,74%. Na tarefa saltos laterais, seu coeficiente diminuiu de 80 para 75, equivalendo a um percentual negativo de 6,25%. Na tarefa transposição lateral, novamente um declínio de 74 para 66, resultando no percentual negativo de 10,81%. Vale lembrar que se esta aluna tivesse permanecido na mesma faixa etária no início do teste, seu coeficiente teria apresentado melhora e percentual positivo em todos os testes.

A aluna 3 alcançou melhor resultado na tarefa de salto monopodal que exige atenção, equilíbrio e coordenação dos membros inferiores, sendo satisfatório, pois nos estudos de

Montezuma et al. (2011) e Sousa (2008) as atividades que as crianças tiveram mais dificuldade foi à trave de equilíbrio e saltos monopodais, sendo consideradas por estes autores as tarefas mais difíceis do teste KTK.

O aluno 4 apresentou coeficientes positivos em todas as atividades do teste. Sendo esses coeficientes, o equilíbrio na trave, que aumentou de 50 para 54, obtendo avanço de 8%. Nos saltos monopodais, aumentou o coeficiente de 45 para 58, progredindo em 28,9%. Na tarefa saltos laterais foi de 36 para 54, resultando em um avanço de 50%. Na tarefa transposição lateral, foi de 42 para 54 no coeficiente, resultando em um avanço percentual de 30,95%.

O aluno 4 atingiu melhores resultados nos saltos laterais, que exige velocidade em saltos alternados e organização espacial, corroborando com os estudos de Montezuma (2011) e Sousa (2008) em que as crianças tiveram resultados mais significativos nas atividades de salto lateral e transferência sobre a plataforma.

Os estudos de Vasconcelos (2007), Gorla et al. (2009), Montezuma et al. (2011) e Strapasson et al. (2009) mostram a importância da atividade física para crianças com necessidades especiais, para a melhoria da inatividade. Para esses autores, atividades como o basquetebol, dança, equitação e atividades recreativas melhoram a coordenação motora da criança, que foi observado em seus estudos, a partir da bateria do teste KTK, assim como nesse estudo, pode-se perceber que a ginástica também auxilia na coordenação motora de crianças com TEA.

Foi observado que o teste KTK exigia muita força muscular dos membros inferiores na realização das tarefas transposição lateral e salto monopodal, a qual se percebeu grande dificuldade por parte das crianças nessas atividades, no pré-teste. Porém, no pós-teste notou-se melhora na força muscular levando em consideração o desempenho das crianças no pós-teste e nas observações das aulas aplicadas, não sendo possível notar, nesta tabela, a melhora do aluno 2, por ser este teste de difícil compreensão para ele e da aluna 3 pelo fato já descrito acima, em relação à alteração de idade durante o teste. Nos estudos de Hanewinkel-van Kleef et al. (2009), realizados com crianças com hipermobilidade, os resultados indicaram que a força muscular pode ser considerada necessária no teste KTK.

A tabela 2 mostra o coeficiente motor geral das crianças e suas classificações no teste antes e após as intervenções da GG.

Tabela 2 – Coeficiente Motor Geral e classificação no testes KTK

Participantes	Coeficiente Motor Geral		Classificação	
	Antes	Depois	Antes	Depois
Aluno 1	71	90	Perturbação na coordenação	Coordenação normal
Aluno 2	62	62	Insuficiência na coordenação	Insuficiência na coordenação
Aluno 3	92	88	Coordenação normal	Coordenação normal
Aluno 4	61	73	Insuficiência na coordenação	Perturbação na coordenação

Fonte: Dados obtidos pelas pesquisadoras durante a pesquisa, 2018

Ao analisar o coeficiente motor geral dos alunos após as aulas, observou-se uma melhora no aluno 1, passando seu coeficiente motor geral de 71 para 90, obtendo um avanço percentual de 26,76%. Este resultado ocasionou na mudança de sua classificação no teste KTK, que foi de perturbação na coordenação para coordenação normal. O aluno 4 também aumentou seu coeficiente de 61 para 73, aumentando seu percentual em 19,67%, e alterando sua classificação de insuficiência na coordenação para perturbação na coordenação. Desta forma, totalizando um avanço de 50% dos participantes dessa mostra, no teste KTK.

No estudo de Silva Júnior (2012), realizado em crianças com TEA, os resultados demonstraram atraso no desenvolvimento da coordenação motora por meio do teste KTK nas crianças com TEA, porém em contraste a esta pesquisa, os avaliados do presente estudo apresentaram progresso, assim como na pesquisa de Caldas et al (2015), que também utilizou a bateria de teste KTK em um estudo com pessoas portadoras de deficiência, no qual o mesmo também apresentou avanço no desempenho motor de 50% da mostra após doze semanas da prática de atividades lúdicas que estimulavam o desenvolvimento motor.

Além disso, verificou-se também avanço nos estudos de Ferreira e Silva (2001), onde avaliaram o progresso de crianças com síndrome de Down após um programa de atividade física através do teste KTK, constatando-se uma melhora significativa no desenvolvimento motor de 78% dos indivíduos. Esta melhora é atribuída aos programas de atividades físicas e outras terapias, mesmo compreendendo que as especialidades do autismo, síndrome Down e as outras particularidades dos pesquisados dos estudos referenciados tenham características diferentes, percebe-se o quanto essas atividades físicas trazem benefícios, como no estudo de Andrade et al. (2016) que evidencia uma nítida melhora nas características de crianças com TEA, apresentando resultados positivos acerca da intervenção com a Ginástica Artística para alunos autistas, como ocorreu também nesta pesquisa com Ginástica Geral. Estas atividades podem ser

uma ferramenta eficiente de resultados de médio e longo prazo, que somando-se às outras intervenções (psicanalíticas, fisioterápicas, entre outras), de forma correta e equilibrada, pode agir para minimizar os acometimentos do TEA.

O aluno 2 e a aluna 3 não apresentaram progresso na classificação geral do teste KTK, permanecendo na classificação inicial, sendo insuficiência na coordenação e coordenação normal, respectivamente.

Em relação à dificuldade de compreensão para realização do teste, apresentada de forma mais acentuada pelo aluno 2, concordamos com Araújo, Gorla e Carminato (2004), os quais dizem que, embora o teste KTK seja considerado de fácil aplicação, essas tarefas talvez não sejam adequadas para serem aplicadas em crianças com deficiência intelectual, conforme citam os autores, ou com crianças com TEA, que apresentem dificuldade de compreensão dos comandos, como vimos em nossa pesquisa.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as atividades de GG para crianças com TEA apresenta melhora no desempenho da coordenação motora. Observa-se ainda que a GG também auxilia nos aspectos sociais, como a interação e socialização. Neste estudo, 50% dos pesquisados obtiveram melhora no teste KTK, e em relação à observação geral das pesquisadoras e pais das crianças, percebeu-se o desenvolvimento positivo dos 4 pesquisados, tendo em vista suas limitações.

Importante destacar a necessidade de se atentar para as particularidades de cada criança com TEA, para poder interpretar o mundo desse indivíduo e seu ritmo, e, assim, propor as atividades diferenciadas de acordo com suas habilidades e potencialidades, a fim de obter um feito real em seu desenvolvimento.

Percebeu-se a importância da motivação e empenho dos professores ao trabalhar com este público, além da necessidade da afetividade como um dos critérios essenciais ao lidar com as crianças, para que, assim, haja um desenvolvimento integral deste aluno.

Além disso, sugere-se que o tempo de intervenção com as aulas de GG para crianças com TEA, seja maior, para que os pequenos benefícios alcançados, neste estudo, em um curto espaço de tempo de intervenção, sejam de maior significância em estudos posteriores.

Enfim, por se considerar este um tema de extrema relevância, sugere-se que novos estudos sejam realizados que o profissional de educação física faça parte da equipe multiprofissional do tratamento de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S.; BORELLI A. D.; FARINATTI, P.A. A.; GURGEL J. L.; PORTO, F. **Prática regular de ginástica artística na minimização dos sintomas recorrentes do autismo em crianças: a perspectiva dos professores.** Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ Vol. 8, Nº. 3 , 2016.

ARAÚJO, P. F; GORLA, J. I; RODRIGUES, J. L. **Avaliação motora em Educação Física adaptada.** São Paulo: Phorte, 2009.

ARAÚJO, P. F; GORLA, J. I; CARMINATO R. A. **Desempenho psicomotor em portadores de deficiência mental: avaliação e intervenção.** V.25, N.03, p. 133-147. 2004.

AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar.** 2 ed. Campinas-São Paulo, Editora da Unicamp, P.46-47, 2007.

CALDAS, LRR; FREITAS, L.A; MOREIRA, O.C REZENDE, L.M.T; TORRES, J.O. Desempenho psicomotor de pessoas com deficiência após 12 semanas de um programa de Educação Física Adaptada. **Revista brasileira Ciências e Movimento.**v.23, p. 38-46. 2015.

CAVACO, N. **Autismo: Desafio do Novo Século.** In: A neurociência na sala de aula: uma abordagem neurobiológica. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2016.

CAVALCANTE NETO, J. L. SOARES, A. M. Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira Marília.** Ed. Esp. v. 21. Setembro, 2015.

COELHO, M. SANTO, E. A. **Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/ Prolongado no Contexto da Escola Inclusiva.** Centro de formação contínua de professores de Ourique, Castro Verde, 2006.

DARIDO, S.C. SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas: Papyrus, 2010.

FERREIRA, J. S.; SILVA, D. R. da. Intervenções na educação física em crianças com síndrome de down. **Revista da educação física,** Maringá, v. 12, n. 1, p. 69-76, 1. sem. 2001

FERRARI, P; [tradução Marcelo Dias Almada]. **Autismo Infantil: o que é e como tratar.** São Paulo: Paulinas. Coleção caminhos da psicologia, 2007.

FRITH, U. **Autism: Explaining the Enigma.** Oxford England: Blackwell. 1989.

GADIA, C. A. TUCHMAN, R. ROTTA, N. T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento.** Jornal de Pediatria (Sociedade Brasileira de Pediatria). Rio de Janeiro: Copyright. 2004.

GALLAHUE, D. L. A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá. v. 13, n. 2 p. 105-111. 2002.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Rio Grande do Sul, 2008.

HANEWINKEL-VAN KLEEF, Y. B.; HELDERS, P. J.; TAKKEN, T.; ENGELBERT, R. H.

Desempenho motor em crianças com hipermobilidade generalizada: o influência da força muscular e capacidade de exercício. *Fisioterapia Pediátrica*, 21 (2), 194-200, 2009.

JORDAN, R. **A Educação de crianças e jovens com autismo.** Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação. Lisboa, 2000.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*. V. 2, P. 217-250. 1943.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: **novos olhares, novas perspectivas. Pensar a Prática, Goiânia, v. 7, N. 2, p. 171-186, Jul./Dez. 2004.**

MONTEZUMA, M. A. L. et al. **Adolescentes com deficiência auditiva:** a aprendizagem da dança e a coordenação motora. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n. 2, p. 321-334, maio/ago. 2011.

NASCIMENTO, A.S. FERREIRA. P.C.R. **A Influência da Ginástica Geral em Crianças com Transtorno do Espectro Autismo na Cidade De Santarém-Pa.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade do Estado do Pará- Campus XXII. Santarém, 2017.

NUNOMURA, M. TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das Ginásticas.** 1. ed. São Paulo: Fontoura, 2009.

OLIVEIRA et al. **Perfil motor de crianças autistas participantes do atendimento educacional especializado (AEE) da cidade de Porangatu/Go.** Pirenópolis, congresso de ensino pesquisa e extensão da UEG, Goiás. 20 a 22 outubro, 2015.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 15ª edição. bCampinas- São Paulo: Papirus, 2009.

PEREIRA, J. K. **Prevalência do Autismo e de Síndromes Relacionadas em Apucarana.** Apucarana- Paraná, 2015.

PICK, R. K. **A influência de um programa de intervenção motora inclusiva no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores.** Dissertação de mestrado em ciências do movimento humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, A.C.; David, M.M.; BARBACENA, M.L.; RODRIGUES, N.M. França. **Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KTK):** aplicações e estudos normativos. *Rev. Motricidade*, vol. 8, n. 3, P. 40-51, 2012.

SADOCK, B. J. SADOCK, V. A. [Tradução Claudia Dorneles *et al.*]. **COMPÊNDIO DE PSQUIATRIA:** Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 9 edição, Editora Artmed. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, J. I. F. **Educação Especial:** inclusão escolar da criança autista. Editora All Print. P. 66, São Paulo - SP, 2011.

SILVA, D. O. COSTA, C. R. PIZANI, J. RINALDI, L. P. B. **O estado da arte da ginástica nos anais do fórum internacional de ginástica geral de 2001 a 2012** conexões: revista da

Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 13, n. especial, p. 211-229, maio 2015. ISSN: 1983-9030

SILVA JÚNIOR, L.P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife** – PE. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande, 2012.

SILVA, M; MULICK, J.A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. Psicologia Ciência e Profissão Conselho Federal de Psicologia; 2009

SOUZA, A. N. et al. **Análise da coordenação motora de pessoas surdas**. Arquivos Ciência Saúde Unipar, Umuarama, v. 12, n. 3, p. 205-211, 2008.

SOUZA, E.P.M. **Ginástica Geral uma área do conhecimento da Educação Física**. Tese de Doutorado da Universidade Federal de Campinas. Campinas- SP, 1997.

STRAPASSON, A.M. et al. **Teste ktk na avaliação da coordenação motora de pessoas com deficiência auditiva**. Coleção Pesquisa em Educação Física. v. 8, n. 2, 177-182. São Paulo, 2009.

TOMÉ, M. C. Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autistas. **Rev. Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, p. 231-248, 2007.

VALE, J. I. G. **Estudo do Desenvolvimento da Coordenação Motora e Equilíbrio em crianças com perturbações do Espectro do Autismo, inseridas num programa Educacional de equitação terapêutica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 2013.

VASCONCELOS, T. **Efeitos de um Programa Psicomotor em Indivíduos com Perturbações do Espectro do Autismo: três estudos de caso**. Monografia da Universidade de Desporto da Universidade do Porto. Porto, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 14

PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO PROFESSOR

Silvane Marcela Mazur
Annecy Tojeiro Giordani

RESUMO

Esta pesquisa se insere no contexto da formação de professores e teve por objetivo geral investigar possíveis lacunas no processo de formação docente da área da Enfermagem, enquanto o objetivo específico consistiu em avaliar as contribuições e limitações de um Curso de Formação Pedagógica desenvolvido para professores de um Curso Técnico em Enfermagem. De natureza qualitativa, a coleta de dados foi realizada com treze enfermeiros professores de uma Instituição Pública de Ensino do Estado do Paraná. A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva, resultando nas categorias: 1. Formação inicial; 2. Formação para a docência e 3. Curso de Formação Pedagógica. Os resultados indicaram haver lacunas na formação inicial do enfermeiro, especificamente em relação à ausência dos conteúdos pedagógicos, o que torna imperativo repensar a formação dos professores de Enfermagem, uma vez que, muitos enfermeiros exercem a docência sem ter recebido formação para tal. Nesse sentido, é preciso que os cursos de graduação em Enfermagem, bem como, as formações em serviço e continuada nesta área, possam inserir em seus currículos conteúdos de caráter pedagógico instrumentalizando o enfermeiro para o exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Formação Pedagógica; Formação de Professores em Enfermagem; Ensino em Saúde.

INTRODUÇÃO

Com ênfase na formação de professores, este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada no contexto de um Curso Técnico em Enfermagem. A principal motivação para sua realização partiu do conhecimento empírico sobre a necessidade de integrar os conhecimentos das áreas de Enfermagem e Ensino.

Ao considerarmos o contexto da sociedade brasileira, a educação formal é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a qual organiza a educação formal em dois níveis de ensino: Educação Básica (Educação infantil, Ensino fundamental e Médio) e Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação) (BRASIL, 1996).

A formação inicial do enfermeiro, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN), consiste no enfermeiro assistencial (Bacharel) e no enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem, instrumentalizado para atuar na Educação

Básica e Profissional nesta área (BRASIL, 2001).

Atualizando as prerrogativas sobre a formação dos profissionais da área da saúde (na qual inclui-se o enfermeiro), o Conselho Nacional de Saúde publicou a Resolução nº 569, de 08 de dezembro de 2017. Este documento menciona sobre os princípios gerais para serem acrescentados nas DCN dos cursos de graduação na área da saúde. Dentre os pressupostos, princípios e diretrizes aprovados neste documento, destacamos a valorização da docência na graduação e a relevância da aprendizagem voltada à formação de docentes.

Considerando os aspectos formativos do enfermeiro, consultamos os dados dos cursos de graduação em Enfermagem ativos. Assim, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), do total de 1.071 cursos de Graduação em atividade, somente 11 são de licenciatura, enquanto que 1.060 são bacharelados (BRASIL, 2017). Atualizando esses dados, nova consulta ao portal do MEC foi realizada e observamos que a quantidade de cursos de Bacharelado aumentou, totalizando 1.276 cursos ativos, enquanto que os cursos de Licenciatura em Enfermagem diminuíram para 9 (BRASIL, 2021.)

Esses dados, aliados aos conhecimentos exigidos para a docência nos permitem refletir sobre a formação de professores enfermeiros, enquanto prática que precisa ser melhor difundida no meio acadêmico e científico, dada sua importância à Saúde.

Diante desta realidade e considerando as especificidades das funções da docência estabelecidas na LDB, a questão central deste estudo foi: “Existem lacunas no processo de formação dos professores de Enfermagem?” Assim, o objetivo geral consistiu em investigar possíveis lacunas no processo de formação docente na área da Enfermagem e o objetivo específico em avaliar as contribuições e limitações de um Curso de Formação Pedagógica desenvolvido para professores de um Curso Técnico em Enfermagem.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO E SUA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

No Brasil, a formação inicial do enfermeiro realiza-se por meio da graduação em Enfermagem, a qual é orientada pelas DCN, definindo assim, o perfil do graduado, o qual poderá trabalhar tanto como enfermeiro assistencial (Bacharel) quanto como enfermeiro “[...] com Licenciatura em Enfermagem para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem”. Apesar desta distinção, o art. 5º deste documento, possibilita, ao Bacharel e ao Licenciado serem protagonistas na formação de recursos humanos, uma vez delineadas as competências e habilidades que o graduado deve possuir, dentre as quais, a “[...] formação de recursos humanos” (BRASIL, 2001, p.1-2).

Os documentos mais recentes sobre as Diretrizes para a graduação na área da saúde (na qual se insere a Enfermagem), corroboram e reforçam a perspectiva da formação para a docência, “[...] valorização da docência na graduação [...] implementação de estratégias educacionais dirigidas à formação de docentes [...]”, conforme a Resolução nº 569 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2017). Bem como, na Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, também do CNS, em que define:

Art. 12 - O processo formativo no Curso de Graduação em Enfermagem, visando garantir uma sólida formação básica e preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, deve ser desenvolvido nas seguintes áreas ou núcleos de competência:

[...]

VI - Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem (BRASIL, 2018).

Ao considerarmos o pressuposto da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) de que o ato de ensinar é de responsabilidade/competência do professor, corroboramos com Oliveira e Vasconcelos (2011) que, o exercício da docência demanda participação no processo da formação humana do aluno. Portanto, requer do professor planejamentos coerentes com os objetivos de emancipação intelectual, científica e cultural a que se propõe a Educação.

Frente a esta realidade, recorreremos à LDB nº 9.394, a qual se refere às especificidades dos profissionais da educação escolar básica, mais diretamente aos “[...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996), portanto, propõe e indica a necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência. Ainda, esta Lei define as diversas competências dos professores como: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para aqueles com menos rendimento, dentre outras (BRASIL, 1996). Ou seja, atribuições que requerem preparação do profissional para a docência, como bem coloca a própria LDB sobre a exigência da complementação pedagógica para graduados em curso diferente da Licenciatura.

Sendo os participantes desta pesquisa, enfermeiros que atuam como professores da Educação Profissionalizante, vale destacar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação Profissional (na qual se enquadra o Curso Técnico em Enfermagem) tem como finalidade proporcionar conhecimentos, saberes e competências necessárias para o exercício da profissão e da cidadania, tendo por base a fundamentação na ciência, tecnologia, sociedade e cultura (BRASIL, 2012).

Em vista disso, torna-se um grande desafio para o professor formar um profissional com tais características. Neste contexto, a compreensão da prática pedagógica do enfermeiro consiste na tradução do conhecimento que esse profissional possui para exercer sua prática enquanto professor (ARAÚJO, 2014).

Apesar disso, é possível observar que a maioria das competências e habilidades do graduado em Enfermagem, disposta nas DCN, diz respeito à atuação do enfermeiro para o serviço assistencial. Mas o art. 6º desta Resolução define os conteúdos essenciais para o curso de graduação em Enfermagem, explicitando que os conhecimentos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro independem da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL, 2001), ou seja, podem e devem ser trabalhados nos cursos de Bacharelado. Mais recentemente, o CNS publicou a Resolução nº. 569/2017 orientando sobre as Diretrizes para a graduação na área da saúde e a Resolução nº.573/2018 aprovando parecer para as Diretrizes da graduação em Enfermagem. Em ambas, observa-se princípios e diretrizes ligados à formação docente.

Por sua vez, Araújo, Silva e Silva (2008), resgatam que a formação dos profissionais de Enfermagem é baseada em práticas educativas tradicionais e a maioria dos professores nessa área, segue a tendência tecnicista, ou seja, transmite conhecimentos com grande distanciamento entre teoria e prática (COSTA; PEIXOTO, 2011).

Possivelmente, esta realidade esteja ancorada no fato de que, de acordo com Mitre et al. (2008), historicamente, profissionais da Saúde são formados a partir do uso de metodologias de ensino conservadoras/tradicionais, ou seja, fragmentadas. Como consequência, muitas vezes o ensino tem se limitado à reprodução de conhecimentos, em que o professor assume a função de transmitir os conteúdos e, ao aluno, cabe a retenção e repetição dos mesmos.

Tal situação pode ser explicada, uma vez que muitos enfermeiros que também atuam como professores de cursos de graduação em Enfermagem, não têm formação pedagógica alguma (ARAÚJO, 2014), fato anteriormente destacado por Ceccim e Feuerwerker (2004), ao argumentarem que as instituições formadoras de profissionais da Saúde, aplicam modelos de ensino conservadores.

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

No entendimento de alguns autores, o professor exerce papel essencial na formação do aluno, pois “[...] pode influenciar, positiva ou negativamente o discente dependendo de competências e habilidades exercidas durante as oportunidades de ensino e aprendizagem” (GARCIA et al., 2016, p. 390). Para estes autores, a formação continuada dos professores

advém da necessidade de acompanhar as rápidas mudanças sociais geradas, principalmente, pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, defendem que os professores precisam se atualizar permanentemente a fim de que possam contribuir efetivamente para formar alunos também atualizados e para atender as exigências do mercado de trabalho.

Com essa perspectiva, reconhece-se a necessidade de preparação especificamente pedagógica dos profissionais que estão no contexto do processo ensino-aprendizagem. Autores defendem que “[...] as competências pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem precisam ser obtidas e, mais do que isso, serem exercidas” (GARCIA et al. 2016, p. 396).

De um modo geral, em relação à formação inicial (graduação), os problemas visualizados são constantes e tratados como fatores de grande influência na configuração do perfil dos profissionais egressos. Dentre eles, como evidenciado por Carvalho e Gil-Pérez (2003) para o Ensino de Ciências, que se aplicam também ao Ensino em Saúde, destacam-se a insuficiência de conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, a falta de conhecimento para avaliar, coordenar o trabalho dos alunos e preparar atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva.

Ao considerar estes aspectos que envolvem a formação e o exercício da docência pelo enfermeiro, foi proposto a elaboração e implementação de um Curso de Formação Pedagógica (CFP) destinado a enfermeiros professores de uma Instituição parceira desta pesquisa. Este curso foi pensado em consonância com o Documento da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2013).

Este, foi composto por três Módulos:

I – Saberes docentes: noções gerais sobre sala de aula e reflexões acerca dos saberes docentes essenciais ao exercício da docência;

II – Metodologias/abordagens de Ensino: atividades teóricas e práticas sobre metodologias/abordagens de ensino, com apresentação de duas diferentes abordagens metodológicas de ensino (Três Momentos Pedagógicos e Resolução de Problemas) e;

III – Avaliação: questões centrais e atividades sobre avaliação, seus objetivos, tipos e instrumentos.

O CFP foi realizado em cinco encontros presenciais (de abril a junho de 2017) na instituição parceira da pesquisa, complementados por atividades extraclasse, totalizando 40

horas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, de acordo com Minayo (2013), objetiva buscar respostas a questões muito particulares e, deste modo, corresponde à realidade dos fenômenos sociais, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas.

Assim, com ênfase na formação de professores de Enfermagem, foi estabelecida parceira com uma Instituição Pública de Ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, localizada na região norte desse Estado. À época da coleta de dados e da realização do CFP (fevereiro a junho de 2017) a Instituição ofertava três cursos de Educação Profissionalizante, dentre eles, o Técnico em Enfermagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa junto aos professores do Curso Técnico em Enfermagem, foi-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados quanto ao sigilo dos dados que seriam coletados e utilizados em estudos acadêmicos, com garantia da preservação de suas identidades. Também, foi-lhes informado tratar-se de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UNOPAR), por meio do Parecer nº. 1.597.453.

Para a coleta de dados foram utilizadas ficha de identificação dos participantes da pesquisa e entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987). Ambos os instrumentos se constituíram de questões sobre a formação, a experiência profissional dos participantes e sua prática docente.

As entrevistas áudio gravadas foram realizadas com cada participante em sala privativa da própria instituição parceira e com duração média de 10 minutos. A seguir, foram transcritas segundo as Normas para Transcrição da Língua Falada – Projeto NURC (PRETI; URBANO, 1990).

À época da coleta de dados, o corpo docente do Curso Técnico em Enfermagem da Instituição parceira era composto por 14 enfermeiros professores dos quais 13 aceitaram participar da pesquisa. Todos foram entrevistados e codificados em D1 (docente um) até D13 (docente treze). Em seguida, todos foram convidados individualmente a participar do CFP, mas somente 6 professores tiveram participação efetiva, com frequência mínima de 75% de presença (D2, D3, D4, D7, D8 e D9).

Cabe ressaltar ainda que, com a finalidade de avaliar o CFP, foram selecionadas duas

atividades realizadas pelos enfermeiros participantes, especificamente, uma no início do CFP e a outra ao final, para comporem o *corpus* (dados) do estudo.

No que compete à análise dos dados, foi empregada a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual compreende “[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 114). Esta metodologia implica no cumprimento das seguintes etapas: a desconstrução dos textos que compõe o *corpus* de análise; a unitarização, ou seja, processo em que o todo é dividido em partes menores, as unidades; a categorização, que corresponde ao agrupamento das unidades em subcategorias e/ou categorias, levando-se em consideração os aspectos semelhantes das unidades e a elaboração de um metatexto com uma síntese descritiva das categorias estabelecidas e sua interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2014).

Os resultados do percurso analítico são apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o *corpus* desta pesquisa e as etapas da ATD, a análise foi organizada em três categorias previamente estabelecidas: 1. Formação inicial; 2. Formação para a docência e 3. Curso de Formação Pedagógica, apresentadas a seguir.

A categoria 1. ‘Formação Inicial’ (Quadro 1) foi elaborada a partir das respostas à questão nº.1 da entrevista semiestruturada: “Porque você escolheu fazer a graduação em Enfermagem?” Portanto, apresenta aspectos sobre a escolha/opção dos participantes da pesquisa em cursar a graduação em Enfermagem.

Quadro 1 – Primeira categoria de análise.

Categoria 1. Formação inicial	
Subcategoria: Opção/Escolha pela Enfermagem	<i>“[...] sempre gostei da área da saúde então [...] não me lembro de ter é vontade de fazer outra graduação a não ser Enfermagem” (D3).</i> <i>“[...] fiz técnico primeiro [...] peguei amor pela profissão e resolvi fazer e dá continuidade” (D8).</i> <i>“[...] através [...] da minha mãe onde ela trabalhava no Centro de Educação Profissional de Técnicos em Enfermagem né e eu comecei a minha vida na saúde fazendo Curso Técnico em Enfermagem” (D7).</i>

Fonte: as autoras (2017).

Segundo Guichard e Huteau (2001) os motivos apontados pelos participantes para cursar a graduação em Enfermagem, podem estar relacionados a diversas características

individuais, crenças religiosas, situação socioeconômica e influência dos familiares. Essa afirmativa é compartilhada por Jordani et al. (2014), ao afirmarem que muitos motivos influenciam na escolha da profissão, como as características pessoais, princípios políticos, religiosos e crenças, porém, destacam a grande influência que a família exerce à decisão, ao afirmarem que “[...] a família tem história e características próprias e valores particulares dado às profissões” (p. 26).

Na ficha de identificação dos participantes, os 6 enfermeiros professores que participaram de todas as etapas da pesquisa haviam se formado há, no máximo, 11 anos. A associação destes dados com a experiência profissional, indicou que todos iniciaram sua carreira na assistência à Saúde para, posteriormente, ingressarem no magistério, não tendo mais que três anos de experiência na docência. Ressalta-se ainda, que todos os participantes não eram professores efetivos (concurados), mas, contratados temporariamente, atuando também como enfermeiros assistenciais em instituições de Saúde. Assim, a docência se configurava como uma segunda atividade profissional, o que é muito comum acontecer.

Tais informações sugerem que a própria escolha profissional pela Enfermagem esteve relacionada mais ao trabalho assistencial do enfermeiro do que com a possibilidade da docência na Enfermagem.

Por conseguinte, a categoria 2. ‘Formação para a docência’ (Quadro 2) foi elaborada a partir das respostas dos participantes à entrevista semiestruturada, especificamente à questão nº. 2 da entrevista semiestruturada: “Durante sua graduação, você recebeu formação para o exercício da docência em Enfermagem? Comente”; a questão nº. 11: “Você participa (já participou) de Encontros, Cursos, Congressos, Simpósios de Formação Docente? Justifique” e a questão nº. 12: “Se você fosse convidado a participar de um curso de formação de professores no âmbito da Enfermagem, quais conteúdos/assuntos você gostaria que fossem abordados?” Também, a partir do preenchimento da Ficha de Identificação, especificamente ao item 3: “Pós-graduação”. Assim, esta categoria apresenta informações sobre ausência ou existência de formação específica para a docência.

Quadro 2 – Segunda categoria de análise.

Categoria 2. Formação para a docência	
Subcategoria: Durante a graduação	<i>“Não na minha graduação foi toda focada na prática de Enfermagem” (D3).</i>
Subcategoria: Após a graduação	<i>“Não na verdade assim a escola ofereceu pra nós duas formação [...] para os professores [...] chamado formação em ação” (D2).</i>
Subcategoria: Expectativa atual	<i>“O sistema de avaliação” (D3). “[...] um conteúdo direcionado é mais a sala de aula mesmo [...] quero me aprofundar em sala de aula” (D7).</i>

Fonte: as autoras (2017).

Esta categoria pretendeu verificar se os enfermeiros receberam ou possuíam interesse em participar de formação à docência, o que indicou não terem recebido formação pedagógica durante a graduação em Enfermagem, pois a formação recebida focou nas competências do trabalho assistencial do enfermeiro.

Este resultado é corroborado por Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008) ao destacarem que o curso de Bacharelado em Enfermagem no Brasil, limita o exercício da docência, pois não fornece formação pedagógica, mas conteúdo específico à assistência. Por isso, defendem a formação continuada dos enfermeiros que ingressam no exercício da docência, pois os saberes necessários para o desenvolvimento dessa profissão favorecem o processo de ensino (MADEIRA; LIMA, 2010).

Com relação à ausência da formação/preparação para o exercício da docência durante a graduação em Enfermagem, evidenciou-se que os participantes da pesquisa não foram preparados de acordo com os indicativos das DCN, que prevêem o ensino de conteúdos pedagógicos independentemente de o curso ser Licenciatura ou Bacharelado (BRASIL, 2001).

Ao serem questionados se após a graduação participaram de alguma atividade de formação pedagógica, 2 participantes informaram não terem participado de nenhuma e 4 estavam em processo de formação, compreendido como “formação em serviço” ou “formação continuada”. Ainda, dos 6 participantes da pesquisa, 3 informaram possuir Curso de Pós-Graduação, nível *lato sensu*, com ênfase na área assistencial direta ou indireta da Enfermagem, como especialização em Urgência e Emergência, em Saúde Coletiva e Auditoria em Saúde.

Com relação à expectativa dos enfermeiros professores participarem do CFP produto educacional desta pesquisa, 2 apresentaram interesse em aprender sobre avaliação; 1 indicou necessidade de formação sobre sala de aula e os demais não se posicionaram.

De um modo geral, a categoria 2. indica ausência de formação para a docência durante a graduação em Enfermagem e a tímida busca por formação continuada. Essa situação sugere premente necessidade de propostas formativas que ofereçam aos enfermeiros professores a oportunidade de subsídios próprios da profissão docente.

A demanda de formação pedagógica observada a partir do contato com os participantes da pesquisa, também é percebida pela Instituição de Ensino envolvida, a qual pondera em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que a formação continuada de professores é um processo de busca pelo aprimoramento de suas práticas educativas, condição essencial para a melhoria da educação pública (INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA, 2016).

O mesmo PPP evidencia justamente a formação continuada dos professores, valorizando os conteúdos relacionados ao ensino, bem como a troca de experiências com colegas de profissão e a interação com a Universidade. Neste ponto, é válido ressaltar os pressupostos de Tardif (2014) que defende o conjunto de saberes provenientes do compartilhamento de conhecimentos entre os colegas de profissão e de uma maior aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica.

Por sua vez, a categoria 3. ‘Curso de Formação Pedagógica’ (Quadro 3) foi formada para avaliar as contribuições e limitações do curso ofertado aos participantes. Neste sentido, foram consideradas para análise, uma atividade realizada no início e outra ao final do CFP ministrado.

Quadro 3 – Terceira categoria de análise.

Categoria 3. Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria: Expectativa inicial	<i>“[...] poder adquirir conhecimento básico e de grande importância para a docência na área da educação profissional, atingir o objetivo, saber como usar de uma forma geral as metodologias/abordagens de ensino numa sala de aula” (D9).</i>
Subcategoria: Contribuições	<i>“Com certeza aprendi, repensei, reorganizei, melhorei. Faço as aulas com mais cuidado. Elaboro avaliações mais significativas, mais estruturadas, mais pensadas” (D3).</i> <i>“Convívio, interação, conteúdo relevante e bem apresentado” (D3).</i>
Subcategoria: Limitações	<i>“Acho que a falta de tempo, pouco tempo para um amplo conteúdo” (D4).</i>
Subcategoria: Sugestões	<i>“Formação pedagógica com maior carga horária” (D9).</i>

Fonte: as autoras (2017).

A expectativa inicial dos enfermeiros professores em relação a sua participação no CFP pode ser entendida pela necessidade e interesse no aprimoramento dos conhecimentos

relacionados à docência. Na verdade, as expectativas relatadas pelos professores estão relacionadas aos Saberes da Formação Profissional ou Pedagógica indicados por Tardif (2014) como essenciais para a docência, pois são conhecimentos oriundos das ciências pedagógicas e devem estar presentes nos cursos de formação de professores. Contudo, como apontado anteriormente, os participantes desta pesquisa não receberam tal formação.

De modo geral, ao avaliarem as contribuições do CFP, os 6 enfermeiros professores disseram que iriam repensar sua prática pedagógica na instituição e valorizar mais a troca de experiências e de conhecimentos. Quanto as limitações do CFP, metade dos cursistas afirmaram ter sido pouco tempo disponibilizado para a realização e, assim, sugeriram aumento da carga horária do curso.

Neste aspecto, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) destacam que a formação de professores é um dos principais fatores que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Com esta perspectiva, Backes, Moyá e Prado (2011) reforçam a necessidade de contemplar na formação inicial do enfermeiro, aspectos pedagógicos, bem como tornar a formação permanente como necessária perante a competência e complexidade do conteúdo e das práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco na formação de professores, esta pesquisa objetivou investigar possíveis lacunas na formação docente na área da Enfermagem. Verificou-se então, que embora as DCN do curso de graduação em Enfermagem definam a formação do enfermeiro em nível de Bacharelado e de Licenciatura, determinando que os conteúdos pedagógicos sejam ensinados independentemente da Licenciatura, os resultados indicam lacunas relacionadas à formação inicial dos enfermeiros. Mais especificamente, na ausência de conteúdos de caráter pedagógico nos cursos de graduação de Enfermagem no Brasil. Tal fato evidenciou-se quando os 6 cursistas informaram não terem recebido na graduação nenhum tipo de formação ou preparação para a docência durante a graduação, pois a matriz curricular privilegiou a formação do enfermeiro à assistência e não para o ensino. Ainda, sobre a formação continuada ou em serviço, o estudo indicou tímida participação ou intenção da maioria dos enfermeiros professores em frequentar cursos dessa natureza.

Por conseguinte, esta lacuna também pode estar relacionada a pouca quantidade de cursos de Licenciatura em Enfermagem no Brasil, ou seja, apenas 11 em 2017 e 9 em 2021, enquanto que em 2017 haviam 1.060 cursos de Bacharelado e 1.060, no ano de 2021 esse

número aumentou para 1.276 cursos em atividade.

Esse reduzido número de Licenciaturas em Enfermagem, possivelmente contribua com a pouca formação específica para a docência nesta área do conhecimento, caracterizando um paradoxo ao exercício profissional do enfermeiro.

Quanto ao Curso de Formação Pedagógica ofertado aos enfermeiros professores do Curso Técnico em Enfermagem em questão, foi possível depreender que a baixa adesão pode estar relacionada às várias atividades profissionais que os enfermeiros exercem, além da docência, a qual costuma, no universo da Enfermagem, ser considerada uma segunda atividade profissional com fins de complementação salarial.

Esta situação se configura pela pluralidade de atividades que este profissional de nível superior exerce em diferentes campos de atuação no Brasil. Tal realidade foi apontada unanimemente pelos enfermeiros professores como uma das dificuldades para seu melhor preparo e atuação na docência.

Por sua vez, dentre as contribuições do Curso de Formação Pedagógica, a maior se refere à troca de experiências e na possibilidade de melhoria da prática pedagógica dos professores. Entretanto, a limitação destacada relaciona-se ao tempo disponibilizado ao curso, considerado pouco.

Em síntese, a contribuição do curso ofertado foi relevante no sentido de provocar reflexões nos participantes acerca da necessidade e da importância da formação de caráter pedagógico, pois, o exercício da docência requer um conjunto de saberes específicos. Apesar desta percepção, é válido questionar sobre quais as possibilidades de ampliação da carga horária de um CFP dessa natureza ou mesmo de mais cursos de pós-graduação que preparem o enfermeiro para a docência. De fato, estas seriam uma limitação para a formação continuada do enfermeiro professor?

Diante do delineamento e resultados desta pesquisa que apontaram lacunas na formação do enfermeiro para a docência, tanto na formação inicial, como na continuada, bem como a necessidade de preparação para a docência, faz-se oportuno questionar: quais dificuldades existem para que conteúdos de cunho pedagógico sejam efetivados na formação do enfermeiro? Ainda, ao se considerar que os Cursos de Licenciatura em Enfermagem no Brasil são poucos, interessa saber se existem limitações e quais seriam, para que o governo amplie ou melhore a qualidade dos bacharelados em licenciatura. Também, importa saber se de fato há interesse e demanda significativa de enfermeiros e acadêmicos em Enfermagem em cursarem a

Licenciatura nesta área do conhecimento, e, por fim, como incentivar a formação específica de enfermeiros para a docência?

Assim, como contribuição, este estudo sugere que seja repensada a formação desse profissional, de maneira a incluir conteúdos pedagógicos nos currículos dos cursos de graduação, de pós-graduação em Enfermagem e formação em serviço.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. V. de; SILVA, C. C. da; SILVA, A. T. M. C. da. Formação de força de trabalho em Saúde: contribuição para a prática educativa em enfermagem. **Cogitare Enferm.** Jan/mar; 13(1): 10-7; 2008. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/11944/0>> Acesso em: agost. 2016.

ARAÚJO, M. M. L. de. **Análise do Ensino-Aprendizagem nos Estágios de Graduação em Enfermagem: percepção de docentes.** 2014. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde – Universidade Estadual do Ceará): Fortaleza, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=511972 Acesso em: jul. 2016.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino- Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 421-428, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692011000200026&lng=en&nrm=iso . Acesso em: jan. 2017.

BRASIL, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** Diretoria de avaliação. Documento de área 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/En_sino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf Acesso em: de nov. 2015.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de 07 de novembro de 2001: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> Acesso em: ago.2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1166_3-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: ago.2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: abr. 2017.

BRASIL, **Ministério da Educação** <https://www.mec.gov.br/> Acesso em: maio 2017.

BRASIL, **Ministério da Educação** <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: out. 2021.

BRASIL, **Resolução nº 569, de 08 de dezembro de 2017.** Conselho Nacional de Saúde. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf> Acesso em: out. 2021.

BRASIL, **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018.** Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48743098/do1-2018-11-06-resolucao-n-573-de-31-de-janeiro-de-2018-48742847 Acesso em: out. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação da área da Saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Rev. Saúde Coletiva**; Rio de Janeiro; 14(1): 41-65; 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373312004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em agost. 2016.

COSTA, D. R. S.; PEIXOTO, J. Ensino e formação de professores no contexto atual. Anais: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IV, 2011. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

GARCIA, R.; SANTOS, A. V. dos; VASCONCELLOS, D. L.; EVARISTO, D. A.; MACHADO, V. de A. S. Competências requeridas dos docentes: Análise Crítica na Perspectiva Discente. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v.17, n.esp. Selitec 15/16, p.389-397, 2016. <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/4535/3483>

GUICHARD, J., HUTEAU, M. **Psicologia da orientação.** Lisboa: Instituto Piaget.(2001)

INSTITUIÇÃO PARCEIRA DA PESQUISA. **Projeto Político Pedagógico**, 2016.

JORDANI, P. S.; BARICHELLO, R.; ARTMANN, C. R.; ECKER, J. S. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p.25-32, 2014.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 70-77, mar. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000100008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de.; MORAIS PINTO, N. M. de.; MEIRELLES, C. de A. B.; PORTO PINTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais, **Ciência & Saúde Coletiva**, 13(Sup 2):2133-2144, 2008

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em jul. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2ª Edição, UNIJUÍ: 2014.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

PRETI, D. ; URBANO, H. (Orgs.). **A língua falada culta na cidade de São Paulo: estudos**. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1990, v. IV.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N.S. **INTRODUÇÃO À PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: a pesquisa qualitativa em Educação**: Atlas S.A. São Paulo, 1987.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** Vol. 60; nº 4; jul/ago; Brasília; 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf>. Acesso em: set. 2016.

RODRIGUES, M. T. P; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 4, p. 435-440, ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672008000400006&lng=en&nrm=iso . Acessos em: jan. 2017.

CAPÍTULO 15

A MÚSICA COMO EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO PRECARIZADO

Tiago Fernandes Alves

RESUMO

A indústria cultural, tal como foi concebida pela chamada Escola de Frankfurt, representava um controle quase monopolístico do fazer artístico aos moldes da reprodução fabril. Contudo, diante das transformações das tecnologias comunicacionais, o conceito de massificação cultural ganhou novas conotações, criticado por uns, ampliado e remodelado por outros. Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é lançar luz sobre as novas formas de apropriação por parte da indústria cultural das culturas juvenis, refletindo, especificamente, a produção e o consumo massificados de músicas pelas juventudes contemporâneas. A partir da análise das letras e das estruturas harmônico-melódico-rítmicas das chamadas músicas de “sucesso”, busca-se compreender os novos moldes utilizados pelos produtores culturais como instrumentos de produção de culturas massificadas. Para tanto, o recorte das músicas analisadas efetua-se através de pesquisas em internet, em sites de cifra, em redes sociais e através de conversações com jovens alunos da Escola Estadual Clementino Procópio em Campina Grande – PB. As músicas estão divididas por tonalidade, estilo e ritmo e as letras separadas por tema. As análises buscam encontrar padrões que especifiquem pontualmente as estratégias de produção musical massificada e a criação de estilos musicais dirigidas ao consumo. As conclusões apontam para a intensificação de um processo outrora identificado por Adorno; a redução da audição. Para além de uma questão estética de gosto pessoal e das disputas pela legitimidade de culturas juvenis e produção musical periférica, o referido autor assemelha o consumo massivo de música simplificada como condição preparatória para um ensino também massificado, repetitivo e empobrecido, pois voltado ao tecnicismo do mercado de trabalho. Neste sentido, não se trata de um debate estético musical, mas de um modelo mercantil que se estrutura a partir da estética como condição de sua própria reprodução, preparando jovens e crianças para uma escola e um mundo do trabalho burocratizados e repetitivos. Todavia, vale frisar que o capitalismo vem passando por um processo de artealização, termo proposto por Lipovetsky, ao perceber a apropriação da arte como nova instrumentalização coercitiva do capital. Assim, ao estetizar-se, o capital deixa de possuir a conotação acinzentada das linhas de montagem fordista e passa a incorporar a música, o designer e o colorido, amenizando o tom violento de sua dinâmica. Para tanto, a massificação musical e a geração de padrões culturais juvenis podem ser entendidos como novas formas de cooptação mais do que lugares de rupturas de um sistema cada vez mais inovador.

PALAVRAS-CHAVE: música massificada; cultura juvenil; empobrecimento do ouvido; reprodução.

DA INDÚSTRIA CULTURAL AS MERCADORIAS SONORAS

Um dos aspectos mais cruciais da indústria cultural é seu poder quase hegemônico de produzir bens simbólicos em uma escala abismal. Essa produção em larga escala inverte um pressuposto básico do pensamento econômico, sem a qual a produção em si seria impossibilitada, que é a fabricação, também em escala industrial das demandas.

Em seus primórdios, enquanto fruto ainda amadurecendo pelas primeiras reflexões da chamada Escola de Frankfurt, o conceito de massificação da cultura abraçou certo rancor elitista dirigido pelo olhar torto de Adorno (1975) em relação às manifestações populares musicais estadunidenses tendo o jazz como expressão máxima. Sua formação erudita e o enaltecimento dos grandes compositores da música clássica, principalmente no tocante ao romantismo como construção identitária dos Estados nações europeus, edificação de signos culturais pela poesia, literatura, romances, Adorno percebe no estilo norteamericano os primeiros passos de um novo modo de produção e dominação capitalistas a partir da produção de sistemas simbólicos de amplo consumo.

A crítica vai além de uma análise metódica das estruturas das mercadorias culturais. Sob influência das novas ideias de Freud, tanto Adorno quanto Horkheimer expressam o que há de mais nocivo nessa reificação sgnica: a redução do espectador a um projeto de consumo rápido e descartável de bens simbólicos, reduzindo suas potencialidades criativas, pois a cultura lhe é servida pronta, fabricada de acordo com suas meras necessidades por entretenimento e diversão fugazes. Quando escreve Adorno seu ensaio sobre a redução da audição propiciada pelo consumo massivo de músicas simplificadas, aproximadas ao formato de músicas de ninar infantis, o autor percebe a infantilização como redução dos impulsos contestatórios políticos oriundos de uma sociedade civil organizada e politicamente consciente de seu papel histórico. Tratado como criança, infantilizado pelo consumo massivo de cultura descartável e reificado como força braçal da indústria, a massa de trabalhadores está dominado não apenas pela força bruta e pela violência características das classes abastadas, mas reduzido cognitivamente, possuindo um superego mitigado pela reprodução necessária a sua mera subsistência.

Temos, portanto, os alicerces de uma crítica feroz, nem sempre bem aceita e/ou compreendida. Ciente das limitações e dos perigos de certo truísmo que esta análise possa acometer, procuro retirar da perspectiva da redução da audição sua particularidade audaz e ácida relativa ao produto massificado pela indústria do entretenimento: a arte.

Nessa linha argumentativa tomarei como timão cronológico a análise proposta por Lipovetsky & Serroy (2015) na qual podemos entender a estetização da vida a partir de quatro fases históricas: a primeira é a da arte atrelada ao divino, aos rituais que tinham por função ligar o mundo coletivo ao espiritual; a segunda é a da arte como representação do poder político no período dos grandes impérios; a terceira é a arte pela arte pelo advento do capitalismo e o surgimento do indivíduo como ponto de inflexão das antigas estruturas sociais; a quarta e última

é a arte como mercadoria – mercadoria estetizada –, onde indústria e estética se unem para constituir o que eles designam de capitalismo artista.

Neste sentido observamos as duas primeiras fases do fazer artístico como funcionalidades coletivas, seja religiosa, seja política. Mas o artista como profissão nasce das transformações burguesas do mundo social, procurando viver de sua arte independentemente das amarras sociais antes em vigor, tomando a nova classe em ascensão como nicho de mercado.

É da terceira fase que nasce a reflexão da Escola de Frankfurt ao perceber a lógica massificante da produção artística pela perda de sua aura consequência de sua reprodutibilidade técnica (Benjamin, 1975), ou a redução das capacidades sensíveis pela infantilização das estruturas harmônicas e melódicas repetitivas, em que o processo comunicacional artístico perde sua potencialidade ao nada dizer, apenas a arte como entretenimento (Adorno, 1975); (Adorno; Horkheimer, 1975). A arte passa a ser vista como produto massificado e simplificado a ser facilmente consumida pela mão de obra fabril exaurida após horas de trabalho repetitivo. A arte continua como fantasmagoria das relações de produção, uma subestrutura que se ergue das questões fundamentais do processo de produção capitalista (Marx, 2004).

Apesar das fundadas críticas aos frankfurtianos que surgiram ao longo dos anos, frutos das transformações do modelo capitalista e das inovações comunicacionais, ainda podemos falar de indústria cultural sem incorrer em graves erros. As músicas que surgem como sucessos do próximo verão e do carnaval são gestadas por um articulado plano de marketing que lança no mercado um conjunto de acordes simples, uma melodia repetitiva com uma batida igualmente previsível, porém “dançante”, com uma letra que muitas vezes não diz nada com nada, apenas sílabas que se referem a atos sexuais ou a lógica do indivíduo contemporâneo do *carpe diem*. Sucessos das chamadas duplas sertanejas que são lançadas a diário pela empresa de entretenimento Som Livre dizem “Eu quero tchu, eu quero tchá...”, ou “ilarilariê, ô, ô, ô”, sucesso da famosa cantora “rainha dos baixinhos”, são bem próximas da alcunha de infantilização e regressão da audição presentes no ácido ensaio de Adorno. O mais novo sucesso do carnaval brasileiro do ano passado, “As que comandam vão no trá”, em que o “trá” sugere o som de uma rajada de metralhadora, deixa claro que, além de nossa compulsão por violência, assistimos um consumo compulsivo de mercadorias sonoras (Valente, 1999) que tocam exaustivamente nos meios de comunicação, em celulares, *ipods* e *iphones*. Contudo, diferente de uma produção centralizada e controlada, os novos meios de comunicação permitem o

surgimento de sucessos da internet ao permitir que qualquer pessoa grave ou filme a si mesma produzindo material que pode se tornar “viral”, que esteja “bombando na internet”.

Nesta fase também podemos situar a já clássica análise de Bourdieu sobre a gênese do campo literário e artístico, assim como sua análise sobre o capital cultural como estratégia de distinção de classe (Bourdieu, 2011). Entendendo a arte como sendo um campo relativamente autônomo e de regras próprias, o autor deixa claro que a obra artística só pode ser lida através da compreensão das normas que regem o campo, as práticas relativas ao seu funcionamento, assim como a relação entre ortodoxia e heterodoxia que exprimem as disputas internas políticas e os processos de acumulação dos diversos tipos de capital. A crítica ao dom e ao caráter de genialidade do artista permitiu a Bourdieu desvencilhar-se das aporias que governavam a leitura do artístico como essência mitificada, avançando, e muito, a discussão sob uma perspectiva de uma sociologia contestante das relações desiguais de distribuição, não só dos bens econômicos, mas também dos bens culturais.

Podemos perceber entre a análise adorniana e bourdieusiana uma complementaridade não excludente no tocante ao modo como um grupo de produtores culturais gesta e controla a produção e reprodução de mercadorias sonoras de sucesso, gestando, também, os gostos e preferências a partir de leituras de mercado e fortes campanhas midiáticas, onde os mesmos agenciadores culturais são os mesmos que premiam as próprias músicas, dando-lhes a si mesmos, capital simbólico que legitima suas produções artísticas.

A estrutura esquemática e repetitiva é de imediato reconhecimento pelas pessoas e insere a obra de arte na previsibilidade e, assim no fácil reconhecimento. Está é a fórmula do sucesso (p. 119).

A obra de arte é agora uma mercadoria que tem o papel de chamar a atenção de uma quantidade de consumidores para sua diversão. Na verdade esse entretenimento passa a ser um “prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio” (p. 120).

PERCURSO METODOLÓGICO

Analisei dezenas de músicas divididas por estilos, tonalidade, ritmo, estrutura harmônica e letras. O recorte das músicas a serem analisadas se fez pelas chamadas músicas de sucesso, ou seja, músicas e artistas mais baixados e ouvidos em sites de cifra (cifraclube.com e bananacifras.com), em sites como *youtube* e também junto aos jovens estudantes do ensino médio da Escola Estadual Clementino Procópio, em Campina Grande – PB, onde sou professor de sociologia.

Os estilos são muitos e variados, indo do rock, pop nacional e internacional, baladas românticas, sertanejo, forró, funk carioca e Techno brega. Contudo, entre os quatro últimos estilos há muita proximidade em termos de estrutura rítmica, harmônica e melódica, salvo o funk carioca, onde muitas das músicas não possuem harmonia.

O funk carioca possui uma estrutura similar, com sua batida repetida por uma bateria eletronicamente programada e por uma série de efeitos gravados por sintetizadores. A repetição de palavras e frases curtas como “vai descendo”, ou simplesmente “vai”, ou “chão”, são características das músicas analisadas dos Mc’s Kevinho, Brisola e toda uma nova geração comportada pela produtora Kondzilla. Há de fato uma ode ao chão, sinônimo da novinha que quer abalar nas baladas movendo de forma sensual os quadris para o deleite da “rapaziada”, do “bonde” e da “galera”. A ausência de harmonia reflete em estruturas melódicas também repetidas, sempre em tonalidades maiores. A tonalidade maior é hegemônica na produção da nova indústria cultural voltada à diversão. Acordes simples que se repetem facilitam a reprodução. Adorno (1975) já percebia que o consumidor não consome porque gosta, mas por que foi levado a gostar daquilo que reconhece. É o rápido e fácil reconhecimento que gerencia o consumo fugaz desse tipo de mercadoria sonora (VALENTE, 1999), ampliando também a produção facilitada de novos sucessos midiáticos.

É interessante perceber que as temáticas variam. No sertanejo universitário, apesar da existência da lógica da balada movida a álcool e ostentação, existem duplas mais adeptas ao namoro que a “pegação” em seus temas musicais. Relacionamentos rompidos, saudades de amores distantes e até mesmo críticas à chamada “vidinha de balada” dão a tônica de algumas dessas duplas masculinas como Henrique e Juliano e Marcos e Belutti.

As duplas sertanejas femininas, como Maraisa e Maraísa e Simone e Simaria repetem o padrão chamado de “sofrência”, pois são temas de rupturas afetivas, sofrimentos regados a álcool e mesas de bar, tema também recorrente nas letras de Marília Mendonça. As rupturas amorosas nas vozes femininas enaltecem o “não vou sofrer por você”, pois “agora estou solteira” e “vou cair na balada”. Novamente o padrão do indivíduo atomizado e pouco disposto a sofrer os percalços da vida diante de um mundo em que as sociabilidades cada vez mais se dissolvem fugazmente.

A rápida adaptabilidade é um dos grandes pontos valorizados pelo mercado de trabalho, mas não só. O sistema de ensino passa a valorizar as competências individuais e a criatividade do alunado como modo de agenciar novos talentos aptos a um mundo rápido, eficaz, onde os

lugares e identidades são fluidos e a temporalidade dispersada. Nesse sentido os sujeitos não devem perder tempo com amizades e relacionamentos terminados, pois devem superar rapidamente, acessando repertórios de adaptabilidade de reconstruir novos laços sociais. A capacidade de trabalhar em grupo e gerenciar pessoas, não mais pelo imperativo de ordens no antigo formato de chefe, mas pelo gerenciamento de afetividades, disposição a entender a diversidade humana, é o chamamento do mercado de trabalho flexibilizado, onde a escola e a indústria cultural revigorada se intercomunicam amplamente.

As músicas analisadas me levou a relacionar o modo como o capitalismo se reordena em sua base material de produção e reprodução, buscando ampliar seus ganhos em margens de lucros ao reestruturar as forças produtivas e as relações de produção pelo processo de terceirização e da chamada flexibilização do trabalho, reflexos do período vigente da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2018). Contudo, e Adorno já havia percebido isso, o capital e suas reformulações na base material de sua reprodução incessante, não basta por si só angariar novos modos e forças materiais para ampliar suas vantagens acumulativas. É fato que as relações ideológicas de controle da massa de trabalhadores e as instituições que gerenciam o fornecimento de conteúdos informativos e de formação técnica para o mercado de trabalho exerçam sua função no que tange o estabelecimento de fundamentos cognitivos que preparem os jovens ao mercado de trabalho. A reestruturação produtiva de âmbito material passa, portanto, por uma reestruturação produtiva de âmbito cognitivo, e é pelo controle e reformulação dos moldes de novos sistemas simbólicos voltados ao consumo de forma industrializado que habitam o impulso consumista e o trabalho como necessidade e redenção moral.

Não é à toa que exista um apelo massivo ao Eu que tudo pode. A construção signífica através das músicas ditas engajadas propagadas por cantoras como Anitta, Pablo Vittar e Ludmilla tendem a construir um Eu superegótico que tudo pode, pois “vou jogar na sua cara” tudo que sou. “Abalar”, “causar”, “arrasar”, “fechar”, “lacrar”, “bombar”, “extravasar” são todos termos que reforçam o supereu como potência meritocrática, individualizada, pois Eu mereço ser feliz e, mais importante, tenho e devo mostrar que Eu posso. Na mesma linha da nova onda *carpe diem* amplamente consumida entre os jovens estão os novos sucessos que engrandecem compulsivamente a festa, a balada e o consumo de bebidas alcoólicas e a ostentação. Dodô Pressão, Wesley Safadão, Gil Bala, Thiago Farra e os chamados MC’s da nova vertente do funk carioca buscam incessantemente expor a ostentação de virilidade por meio de automóveis de luxo, consumo de bebidas caras e pulseiras e cordões de ouro, pois “o

chefe chegou”. Bandas como Farra do Chefe, Forró da Ostentação, Forró da Farra e sua versão feminina Farra das Primas indicam o mesmo caminho rumo ao individualismo consumista, a meritocracia de quem trabalhou e estudou a semana inteira e merece ir a uma balada ostentar a si mesmo, “causar” na pista de dança.

A ostentação de um corpo feminino jovem, narrado nas dezenas de letras aqui analisadas, chamado de “novinha” é também uma constante. As músicas tendem a narrar o comportamento padronizado das vestimentas e das sociabilidades entre os jovens nos jogos sociais que antecedem os intercursos sexuais, desde que sejam com “muita pressão”, com *champagne* e numa suíte de motel, e “dando pirocada de baixo pra cima” e “bucetada de cima pra baixo”. O shortinho “socado na bunda” da novinha que estava “causando no meio do fluxo” e com cara de que “quer pau” remete a um padrão de comportamento machista e de objetificação de crianças e jovens do sexo feminino em plena puberdade. Mas não é só isso. As danças amplamente difundidas pelas novas mídias digitais, canais de *youtube* e por aplicativos como o *whatsapp* sugerem relações sexuais com meninas pré púberes, pois no contexto das novinhas não há delimitação de idade para baixo. Quanto mais jovens, melhor. Há um lucrativo mercado ainda pouco explorado da sexualidade infantil, mas que, aos poucos se generaliza e se estabelece como hegemonia. Maquiagem e acessórios adultos para meninas são cada vez mais comuns. Crianças de salto alto, roupas curtas e maquiadas (já existem meninas de tenra idade realizando procedimentos cirúrgicos estéticos), rebolando até o chão são o alvo de um mercado onde a palavra novinha amplamente abarca. Nada melhor para um sistema que viu uma camada de sua força de trabalho tomada pelos direitos dos jovens e crianças reinserindo-os como consumidores de uma indústria.

A INDÚSTRIA CULTURAL RENOVADA

A indústria cultural renovada, repaginada pela reestruturação produtiva, se amplia e se refaz, deixando de lado a reprodução massificada de tempos passados, produzindo uma economia de mercadorias simbólicas meramente repetidas em larga escala para gerenciar um novo mercado pautado no *Just in time*. A lógica fordista taylorista de produzir em massa aguardando o público consumidor gerava custos e crises de superprodução. A crise de 1929 demonstrou que o excesso de produção não reflete diretamente nas taxas finais de lucratividade. Ao contrário, diante de estoques e galpões superlotados de mercadorias o que temos é a queda vertiginosa dos preços e o início de uma crise, sendo necessária a destruição programada dos excedentes de produção, gerando ainda mais custos. O *Just in time* significa a produção de

acordo com as demandas, obtendo estoques de peças e tecnologias que rapidamente suprem as demandas do mercado. A quebra da lógica fordista como diminuição de custos e de riscos passa também pela indústria cultural. Cada vez mais o mercado dirige seus produtos e serviços utilizando o perfil dos consumidores de forma individualizada, explorando as demandas individuais, oferecendo produtos e experiências para cada tipo de consumidor. O neoconsumidor (LIPOVETSKY & SERROY, 2015) é o consumidor específico, individualizado, e não mais o antigo consumidor massificado, apto a consumir apenas o ofertado pelo mercado. O neoconsumidor é um sujeito estetizado que busca consumir mais experiências de vida que objetos e utensílios. De que outra maneira poderíamos perceber as novas táticas das propagandas de automóveis, celulares, bancos, moradias se não pelo discurso do “viver uma experiência incrível”, “seja você”, “apareça”, “sinta”, “viva a vida”, “aprecie com moderação”.

O neoconsumidor é o sujeito pós-moderno preparado ideologicamente a se abrir a novas experiências. É, portanto, o perfil do novo trabalhador exigido pelas empresas em busca de inovação, atitude, criatividade, adaptabilidade, flexibilidade. As novas tecnologias da comunicação são extensões de nossos corpos 24/7 (24 horas, 7 dias da semana) conectados (CRARY, 2016). Essa dinâmica naturalizada como novas sociabilidades na atualidade se torna uma extensão da logística do trabalho que te segue a qualquer parte, em qualquer horário. O jovem hiperconectado de hoje será o trabalhador hiperprodutivo e hipervigiado de amanhã.

O trabalho que tem por objetivo explorar os potenciais de cada indivíduo é o campo fértil explorado pela nova indústria cultural e pelo capitalismo artealizado (LIPOVETSKY & SERROY, 2015). A construção e valoração de identidades individualizadas através do consumo de mídias e músicas que valorizam o comportamento individualista é a preparação para um mercado de trabalho inovador, mas que, apesar de sua aspiração criativa massifica a inspiração como nova moeda de troca. O fim da lógica da produção em massa de produtos iguais é o início da produção de indivíduos que exigem distinção personalizada por meio do consumo e experiências que os fazem diferentes. O ser diferente é a nova tática massificada pela indústria cultural. O ser diferente é estar de acordo com a ideologia dominante individualista (BAUMANN, 1977). Neste sentido, o *habitus*, os gostos e preferências individualizam-se, não por que abrem-se novas potencialidades de agentes sociais livres, mas pelo agenciamento de personalidades que buscam se diferenciar pelo consumo de estéticas, gostos, comportamentos e experiências distintivas.

Segundo o sociólogo Jessé Souza (2017), podemos entender os processos contraculturais e as reivindicações estético-identitárias a partir da força cooptativa por parte do capital que os transforma/transformou em nichos de mercado. O capital produz e prepara as novas estéticas para serem consumidas por meio de enquetes e estudos estatísticos que buscam antecipar as tendências e preferências dos consumidores. As premiações, como o Prêmio Multishow de música, são arquitetados para legitimar, por meio do capital simbólico, as músicas e as novas estéticas a serem consumidas. Não à toa Anitta, Ivete Sangalo, Marília Mendonça e Pablo Vittar estão concorrendo a melhor música do ano, uma premiação que envolve os próprios produtores, numa retroalimentação que se reproduz e se premia a si mesma, constituindo o que Lipovetsky e Serroy (2015) denominaram de *star system*, ou seja, a produção de sucessos e de estrelatos como *modus operandi* do capitalismo artista.

Ao contrário de um sistema onde as gravadoras aguardavam as produções artísticas para posteriormente selecionarem o que o público deveria consumir como arte, são os próprios produtores que fabricam as músicas, produzem os discos, controlam todo o processo de produção desde sua matéria prima, como músicos, mesários de som, maquiagem, etc. O mesmo fenômeno pode ser observado nas multinacionais que partiram para o controle total do processo de produção de suas mercadorias, comprando solo para extração de água, criação de gado para abate e produção de laticínios, plantação de frutas e verduras e investimento em laboratórios químicos para fabricação de produtos de limpeza e higiene. O atravessador é eliminado, o pequeno produtor engolido por um sistema que tende a monopolizar todas as etapas de produção.

O sucesso se torna, portanto, mais do mesmo, onde os consumidores de mercadorias sonoras (VALENTE, 1999) são preparados para um imperialismo do ouvir, ou seja, músicas de fácil assimilação e com acordes repetidos em *looping* até seu esgotamento descartável. Isso pode ser observado em um rápido exercício de escuta desse tipo de música. Tons maiores e acordes simples perfazem uma artealização da vida para o desfrute rápido e fácil, produto de uma sociedade cada vez mais rápida e dinâmica com seus aplicativos que facilitam a vida e eliminam praticamente todas as relações sociais face a face.

Essa facilidade e emergência fluida das novas sociabilidades expressas em músicas que iniciam com o refrão diretamente refletem um sistema de ensino e um mercado de trabalho também fluido e descontextualizado. Isto se apresenta no modo como as diretrizes curriculares são propostas como projetos a serem desenvolvidos.

A citada revisão mostrou-se necessária em virtude das mudanças sofridas pela LDB e também para levar em consideração as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (p. 33).

A escola deve, portanto, se reconfigurar para garantir maior adaptabilidade ao mundo do jovem estudante, respeitando e ampliando espaços de debate a partir da realidade social do alunado. Ao mesmo tempo, é papel do educador e da instituição escolar promover o debate crítico social visando à construção de uma sociedade mais justa e tolerante em respeito as suas múltiplas diversidades. Contudo, este parece ser um caminho tortuoso. O respeito à diversidade cultural passa pela naturalização do consumo massificado da arte? Ou é papel do educador perceber nessa massificação os mecanismos de cooptação por parte das forças de um capital hegemônico?

Está claro que qualquer uma das respostas para as questões acima se dará de um modo ou de outro dependendo da perspectiva do educador.

PRODUÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DO *STAR SYSTEM*: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dudu Borges e Eduardo Pepato são dois dos maiores produtores de músicas de duplas sertanejas do momento, como Henrique e Juliano, Bruno e Marrone, Michel Teló, Luan Santana, Jorge e Mateus, Marília Mendonça, Gustavo Lima, Maiara e Maraisa. Rodrigo Gorky é o nome por trás do sucesso do momento, Pablo Vittar, assim como Luisa Possi. Liminha produziu artistas como Charlie Brown Jr., Jota Quest, Ana Carolina e Gilberto Gil. Até mesmo o funk carioca, que já passou por uma série de difamações (ainda passa), foi artealizado e virou marca de relógios, pulseiras, bonés e camisetas difundidos em sites especializados (kondizilla.com). A música gospel também foi coaptada, e vende como água em um calorento dia de verão. São inúmeros os sites, revistas, selos de gravadoras, canais de televisão e artistas que disputam um mercado sempre sedento pelo salvacionismo artealizado, com superproduções em eventos que não deixam nada a desejar. O próprio heavy metal, punk rock, hardcore foram capitalizados como mercadorias onde a estética sinistra de caveiras e cadáveres estripados nas capas dos discos de bandas de death e trash metal alimentam uma juventude pouco adaptada e tímida, mas que encontram no capitalismo artista seu nicho de mercado para jovens problemáticos e com dificuldades de socialização. Para o capitalismo artista o demônio vende como as benesses do cristo católico nos domingos de manhã. Não há maniqueísmo que preocupe mentes que objetivam o lucro sem receios.

O que podemos ressaltar para fins de problematização das questões pertinentes ao sistema de retroalimentação da indústria cultural e o acesso aos equipamentos culturais em nosso país seria a urgência em realizar-se, de forma crítica, um exercício de escuta politicamente direcionado. As reformas de alinhamento do nosso sistema educacional visando uma pretensa interdisciplinaridade dando ênfase escandalosa aos conhecimentos básicos em ciências humanas, priorizando “saberes” tecnicistas, são o culminar de todo um amplo pacote de políticas neoliberalizantes, tendo seu início no embotamento de nossos sentidos, através do consumismo de produtos culturais descartáveis, abrindo um leque de possibilidades de anestesiamento perante um mundo do trabalho precarizado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- ADORNO, Theodor. O Fetichismo na Música e A Regressão da Audição. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- ADORNO, Theodor. & HORKHEIMER, Max. Conceito de Iluminismo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Por Uma Sociologia Crítica: um ensaio sobre o senso comum e emancipação**. Rio de Janeiro – RJ: Zahar, 1977.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação**. São Paulo – SP: Brasiliense, 1994.
- CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo – SP: Ubu Editora, 2016.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jonathan. **A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.
- SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. **Os Cantos da Voz: entre o ruído e o silêncio**. São Paulo – SP: Annablume, 1999.

CAPÍTULO 16

A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL: O CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DE SOBRADINHO I E OS DESAFIOS DOCENTES FRENTE À EDUCAÇÃO MEDIADA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105716146

Adelson Moreira Santos
Michelle Barros
Edilene Américo Silva

RESUMO

A presente pesquisa tem por finalidade compreender a dinâmica da formação, capacitação e habilitação dos professores da Educação Básica Brasileira, no desempenho de suas atividades docentes, em um contexto mediado por tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação, estabelecida pela pandemia de Coronavírus, que afetou a população mundial entre dezembro de 2019 e a presente data, especificamente no Distrito Federal, usaremos a metodologia de estudo de caso, no Centro de Ensino Fundamental 03, da região administrativa de Sobradinho I. Com a abordagem de entrevista semiestruturada. Na perspectiva de encontramos os desafios e os principais obstáculos que os docentes estão enfrentando para assimilarem suas práticas a necessidade que a população escolar necessita em tempo de isolamento social.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Básica. Docentes. Educação mediada. Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

A Educação por ser um movimento social necessita responder, as provocações demandadas pela sociedade, aos desafios que lhe são propostos, assim, hoje, planejar, produzir e ministrar uma aula de forma dinâmica, interativa e colaborativa, passa pela mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação e impõe um repensar das práticas pedagógicas existentes.

A presente pesquisa problematizou sobre os desafios docentes, Na educação básica, diante da educação mediada por tecnologias, em que as atividades pedagógicas necessitaram ser reformuladas, em um contexto mediado por tecnologias digitais contemporâneas, de informação e comunicação. Desenvolvemos nossas atividades no atual contexto DE afastamento social imposto pela pandemia do Novo Coronavírus que tem afetado a população mundial, desde dezembro de 2019, e que nos direcionou para o ensino remoto, que foi denominado de ensino mediado por tecnologias.

Assim, houve a necessidade de reorganização do processo de ensino, que ocorria tradicionalmente com alunos e professores em tempo síncrono e no mesmo ambiente, para o

ensino remoto, mediado por tecnologias digitais com momentos assíncronos e síncronos. Diante desta reorganização surgiram alguns questionamentos: os/as professores/as possuem habilidades ou foram treinados para utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação? os/as docentes conseguem interagir com os alunos que já utilizam as tecnologias digitais contemporâneas de comunicação e informação, em suas atividades diárias, mas sem o propósito educacional? A partir destas questões, objetivamos identificar os desafios que os docentes, da educação básica, enfrentam, na sua prática pedagógica para que o processo de ensino ocorra mediado pelas tecnologias digitais de informação de comunicação.

Nossa investigação ocorreu com os 70 docentes de escola pública que lecionam, nos Anos Finais do Ensino Fundamental da educação básica, do Centro de Ensino Fundamental 03 (CEF 03), da região administrativa de número V, Sobradinho I, no Distrito Federal. Deste ponto, esse estudo possui natureza aplicada, com a abordagem quali-quantitativa e com a técnica de estudo de caso. Aplicamos um questionário semiestruturado.

PROBLEMA DE PESQUISA

Os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica no Distrito Federal, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, na prática docente para utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação, quais são? É possível superá-los? As tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação estão acessíveis a todos os docentes? Quais tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação os docentes conhecem e destas quais serão utilizadas em sua prática neste momento de distanciamento social? e, Como os usos dessas tecnologias digitais contribuirão com o desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional, econômico e social, próprio e dos seus alunos? Questões que nos inquietam e que procuramos contribuir com este trabalho e despertar novas abordagens na temática.

OBJETIVO GERAL

Identificar os desafios que os docentes do Ensino Fundamental Séries Finais da Educação Básica, enfrentam na instalação e efetivação da educação mediada no Distrito Federal no ano de 2020, tendo o contexto da pandemia de Covid-19 com motora da suspensão das atividades presenciais no âmbito das instituições de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar qual é a capacitação dos docentes do Ensino Fundamental Séries

Finais da Educação Básica na utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação no contexto da sala de aula não presencial;

- Caracterizar a formação dos docentes do Ensino Fundamental Séries Finais da Educação Básica na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar com a sua prática no processo de ensino; e,
- Qualificar as ações e interações que estão sendo utilizadas no Ensino Fundamental Séries Finais, especificamente nos 8º e 9º anos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra neste momento em que as atividades presenciais não estão ocorrendo?

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se faz necessária, pois dentro da situação vivenciada pela educação brasileira, especificamente a realizada na Educação Básica no Distrito Federal, neste ano de 2020, encontramos dificuldades no processo de ensino e aprendizagem como ocorria de forma presencial até o ano de 2019, professores e alunos no mesmo espaço físico, utilizando-se dos recursos costumeiros, quadro, giz, livro de didático, apostilas, avaliações escritas e atividades físicas de forma presencial e síncrona.

Diante da restrição, aplicada pelo governo do Distrito Federal, de aproximação e aglomeração de pessoas em espaços coletivos, necessária para evitar a contaminação com o novo coronavírus, que desencadeia a doença Covid-19, fez-se necessário a reestruturação da forma como o ensino e a aprendizagem irão ocorrer, a secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desenvolveu o projeto Escola em casa DF, onde as aulas serão de forma assíncrona, professores e alunos, não necessariamente estarão em comunicação direta e no mesmo momento, com atividades em ambiente virtual, mediado pelas tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação.

E neste contexto, escola fechadas sem atendimento presencial a alunos e professores, não conseguimos de forma tranquila realizarmos nossa pesquisa. Em contato com diversas escolas, em três regiões administrativas diferentes, obtivemos êxito com o Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, que abriu suas portas, mesmo que virtualmente para que pudessemos desenvolver este trabalho, pois a nossa abordagem é com os últimos anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, especificamente os oitavos e nonos anos que ocorrem nesta unidade de ensino, para que pudessemos investigar a prática docente neste momento crítico que a sociedade vivencia.

A partir deste contato identificamos as situações que os docentes estão enfrentando para

adequação de sua prática a nova realidade imposta, estes possuem treinamento e habilidades na utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação? Os docentes conseguem interagir com os alunos que já utilizam as tecnologias digitais contemporâneas em suas atividades diárias, mas sem o propósito educacional? É possível pensarmos como será o retorno das atividades após este período de isolamento e distanciamento, haverá utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação no ensino dos conteúdos?

São questionamentos que oferecem subsídios para que nossa pesquisa seja válida e possua credibilidade, pois estão investigando a realidade alterada da sala de aula e como os docentes estão se ajustando a elas, levando em conta quem alguns educadores não tiveram contato com tais tecnologia em sua formação básica, e nem mesmo em cursos de formação continuada, até mesmo o Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, possui estrutura tecnológica e pessoal capacitado a utiliza-la?

CONCEITOS E DESAFIOS

Educação básica pública no Brasil

Segundo Brasil (2020), o sistema educacional brasileiro está dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN - 9.394 de 20, de dezembro de 1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil (creche e pré-escola, faixa etária de 3 a 5 anos); o Ensino Fundamental (obrigatório) de nove anos (Alfabetização, Anos Iniciais e Anos Finais, faixa etária de 06 a 14 anos); o Ensino Médio (1ª a 3ª ano, faixa etária dos 15 aos 17 anos); e, a Educação de Jovens e Adultos (EJA, faixa etária a partir dos 15 anos).

Na Constituição Federal de 1988 (CF) em seu Capítulo III identificamos que a “educação básica é um direito de todos os cidadãos” e a partir dessa diretriz ocorre a sistematização e divisão das responsabilidades nas esferas governamentais para que implementem e acompanhem a formação dos alunos em todos os níveis, também ocorre a criação e assimilação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o conjunto de orientações de aprendizagem dos alunos para atingir metas educacionais, cujo objetivo é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou suas condições de estudo.

O artigo 22 da CF 1988, estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, com essa

determinação compreendemos que os fins da educação básica é preparar os jovens para a vida em sociedade e estimular a cidadania. O que é reafirmado no artigo 205 da CF 1988,

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.

Cury (2002) afirma que a direção apontada na Constituição Federal de 1988, encontra fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

Mas o art. 22 da LDB, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento em estudos posteriores. A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Assim por meio da CF 1988 e da LDBEN 9.394/1996 temos a organização do sistema educacional brasileiro, cuja responsabilidade é fazer funcionar fica a cargo da União, dos Estados, municípios e do Distrito por meio dos seus respectivos órgãos à saber: A nível federal, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE); em nível estadual, inclusive no Distrito Federal, são: as Secretarias Estaduais de Educação (SEE); os Conselhos Estaduais de Educação (CEE); e, Delegacias Regionais de Educação (DRE). E em nível municipal, são instituídas as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

No artigo 2º da LDB 9394/96, identificamos que a “educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana em por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa maneira a Educação Básica é mantida com a finalidade de preparar os jovens para sua vida adulta e o exercício de a profissão que venha adotar.

Segundo Distrito Federal (2017) o Ensino Fundamental (EF) corresponde a segunda Etapa da Educação Básica, cuja oferta pela “Rede Pública de Ensino é obrigatória, tem duração de 9 anos e é destinada às crianças a partir de 6 anos de idade, resguardado o direito de ingresso também àquelas que não tiveram acesso a essa etapa de ensino na idade própria”.

A meta de número 7 do Plano Distrital de Educação (PDE/DF, 2015-2024) informa as ações que serão desenvolvidas como o objetivo de alcançar a qualidade na educação no âmbito do Distrito Federal,

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o DF, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas. Distrito Federal (2020).

Neste mesmo texto o PDE/DF (2015-2024) observamos que as metas 15 e 16, envolvem a formação “adequada” dos profissionais da educação,

META 15

Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PDE, a Política Distrital de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência desta lei.

META 16

Formar, até o último ano de vigência deste PDE, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na Educação Básica pública em cursos de especialização e 33% (trinta e três por cento), em cursos de mestrado stricto sensu e 3% (três por cento) de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino do DF. Distrito Federal (2020).

Podemos observar que não há definição da formação que será implementada e nem que os profissionais que atuam na Educação básica a nível de Distrito Federal, serão orientados e acompanhados nas utilizações das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação e nem no uso destas em suas práticas.

Educação mediada

O processo de ensino e aprendizagem é constantemente ajustado, para que compreenda as atualizações demandadas pela sociedade, de tempos em tempos presenciamos inovações que alteram a percepção e a forma como aprendemos e conseqüentemente como ensinamos.

Nascimento e Silva (2017) nos ajudam a compreender que a educação mediada é uma das possibilidades de uso das tecnológicas contemporâneas de Informação e comunicação,

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as suas inúmeras possibilidades de uso na sociedade contemporânea são hoje abordadas em várias investigações de diferentes campos de estudo. Os estudiosos da área de educação vêm desenvolvendo, de maneira crescente, trabalhos que analisam as diferentes possibilidades, desafios, limites e as conseqüências da inclusão das TICs em processos educacionais. Nesse aspecto, a educação mediada pelas TICs é bem mais que a simples transferência de informações; é refletir, ouvir, entender, respeitar, aceitar, facilitar, provocar, motivar, promover reflexão, mediar, interagir, entre outras. (NASCIMENTO e SILVA 2017, p.83).

E dessa maneira necessitamos conhecer os termos que estão sendo utilizado Escola, Educação, Professor, Educação Mediada por tecnologias, tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação.

Para o termo Escola adotaremos a definição de Saviani (1984, p. 01)

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

No Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2010), a palavra “educação”, define: “1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3. Civilidade, polidez” (2010, p. 291). De modo que podemos compreender os significados da palavra “educação” referem-se a um processo mais amplo de formação dos sujeitos. Assim, os aspectos práticos e os da prática, bem como da organização, são alguns dos aspectos do termo.

Maroto (1995) apresenta a educação, como sendo a “estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar etc.”. Em Moran (1994), a educação é apontada como sendo um termo mais abrangente que ensino, e que a depender, da concepção educacional, das necessidades educativas da população a ser atendida, do grau de desenvolvimento e de utilização dos meios de comunicação, além de aspectos de natureza social e política acaba por ser confundida com a definição de ensino, que equivocadamente ocorre cotidianamente.

Assim, para o termo Educação adotaremos Costa (2015, p. 78) que interpreta Paulo Freire e assim conseguimos sintetizar o termo,

para Paulo Freire, a educação é um processo constante de criação do conhecimento. Esse processo seria um modo de intervenção na realidade e um elemento basilar para recriá-la. Em tal processo, haveria a busca contínua da transformação da realidade por meio da ação-reflexão humana. Esta criaria o conhecimento, o qual seria um processo social. Desse modo, a educação freireana teria dois objetivos básicos: a criação do conhecimento e a transformação-reinvenção da realidade. Com efeito, o conhecimento seria produto ou resultado da ação-reflexão humana para a transformação ou reinvenção da realidade. O processo constante de busca da transformação reinvenção da realidade por meio da ação-reflexão humana seria o próprio ato de criação do conhecimento, isto é, a educação. (COSTA, 2015, p. 78).

Segundo o Dicionário Priberam (2020). O termo Professor, é definido como “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua etc.; aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem. Pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino. = DOCENTE.

Para Paulo Freire (1991), o papel do professor é “estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar”. E para Rubem Alves (2000) afirma que a “função de um professor é

instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento”. Usaremos neste trabalho a junção destes três pensamentos para o termo professor e assim teremos o profissional que intermedia o processo de ensino e aprendizagem, dentro ou fora do estabelecimento de ensino.

O termo Educação Mediada por tecnologias segundo Brasil (2018) é “uma prática pedagógica inovadora, que permite a realização de aulas a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar do país e do mundo. Seus pressupostos imprescindíveis são aula ao vivo e presença de professores, tanto em sala quanto no estúdio”.

E por fim o termo tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação segundo Almeida (2019)

é uma sigla que foi utilizada inicialmente no Reino Unido, numa proposta de currículo escolar elaborado no fim dos anos 90”.

[...]

A expressão remete a todo e qualquer tipo de tecnologia que trate informação e auxilie na comunicação, podendo ser na forma de hardware, software, rede ou telemóveis em geral. O termo TI, sem o C de comunicação, é ainda mais utilizado de forma geral e representa todos os recursos de tecnologia para o processamento de informações, incluindo softwares, hardwares, tecnologias de comunicação e serviços relacionados.

[...]

temos que tecnologia é a junção de duas palavras provenientes do grego, a primeira que origina “tecno” significa técnica, arte, ofício, a segunda, que origina “logia”, significa estudo. Logo, envolve todo estudo de conhecimento técnico, científico e artístico e suas aplicações através de sua transformação na utilização de ferramentas, máquinas, técnicas, conhecimentos, métodos, processos e materiais criados e utilizados a partir de tal conhecimento. Todo esse conjunto de artefatos servem para solucionar problemas e facilitar atividades.

Assim em nosso trabalho usaremos a sigla TDIC, com destaque as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação, as mais utilizadas neste momento em nossa realidade. Sabemos que existem definições mais aprofundadas e que poderiam ser melhor empregadas, não esgotando aqui as interpretações e suas importâncias.

COVID-19 (Novocoronavirus) e projeto escola em casa DF

A Educação Mediada por tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação passaram a ter utilidade efetiva e disseminada na rede pública de ensino do Distrito Federal, após o Decreto N° 40.539, de 19 de março de 2020, que determina “Art. 2º Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, até o dia 05 de abril de 2020: [...] III - atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada”. E que foi reeditado em 01/04/2020 com alteração na data de possível retorno, “Ficam suspensas as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e

faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal, até o dia 31 de maio de 2020”.

E em 22 de maio de 2020, foi publicado o Decreto n.º 40.817 cuja redação não estabelece a data de retorno das atividades educacionais de forma presencial, “Art. 2º Ficam suspensas as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, no âmbito do Distrito Federal”. Criando assim uma lacuna na rede pública de ensino com relação ao cumprimento do calendário escolar de 2020.

Mas o motivo da publicação destes decretos e o porquê de as aulas serem suspensas? Neste período o Brasil, final de fevereiro/ 2020 até 12 de março de 2020. inclusive o Distrito Federal, foram acometidos de um pandemia oriunda do Coronavírus, que segundo Brasil (2020) é “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19)” que impediu a circulação e permanência de pessoas em grupos em locais públicos e/ou privados. O Covid-19 de acordo com Brasil (2020)

é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

Em Brasil (2020) temos que a transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de: Toque do aperto de mão; Gotículas de saliva; Espirro; Tosse; Catarro; Objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc.

Dessa maneira a prevenção desta doença se dá com o afastamento social e alguns procedimentos simples que podem evitar casos graves que resultam em óbitos. Como esclarecimento Brasil (2020) nos orienta como devemos nos proteger

Lave com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%.
Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com o braço, e não com as mãos.
Evite tocar olhos, nariz e boca com as mãos não lavadas.
Ao tocar, lave sempre as mãos como já indicado.
Mantenha uma distância mínima de cerca de 2 metros de qualquer pessoa tossindo ou espirrando.
Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.
Higienize com frequência o celular e os brinquedos das crianças.
Não compartilhe objetos de uso pessoal, como talheres, toalhas, pratos e copos.

Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados.
Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas. Se puder, fique em casa.
Se estiver doente, evite contato físico com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, e fique em casa até melhorar.
Durma bem e tenha uma alimentação saudável.
Utilize máscaras caseiras ou artesanais feitas de tecido em situações de saída de sua residência. (BRASIL, 2020).

Diante deste impositivo social e sanitário o Governo do Distrito Federal, institui por meio da Portaria nº 129 de 29 de maio de 2020, o programa Escola em Casa DF, abrindo assim o universo escolar público para a educação mediada por tecnologias de informação e comunicação segundo Distrito Federal (2020).

Ainda de acordo com Distrito Federal (2020) a plataforma - Escola em Casa DF- é a “sala de aula virtual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, preparada especialmente para você! Por meio dela, poderemos retomar os nossos hábitos de estudos de forma segura e inovadora”, compreendemos que a partir da instituição deste programa a perspectiva da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pretende dar “continuidade dos momentos preciosos de aprendizagem, interrompidos pelo surgimento da pandemia da COVID-19” para os alunos da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O docente na educação mediada

A formação docente para atuar em ambientes mediados por tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação encontra diversos desafios, a iniciar pela pouca habilidade no uso dos dispositivos e recursos disponíveis bem como a escassez de políticas públicas que promova a formação continuada destes profissionais, existem exceções, logicamente, mas em nível de urgência, como é a situação vivenciada neste recorte temporal que estamos adotando, muito se encontram perdidos e sem orientações corretas, acabam por não se adaptarem as exigências e limitam-se as situações de exclusão do processo.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) vigente, em sua meta 16, estabelecer a formação continuada dos professores da Educação Básica de forma que esteja em contato com as inovações e delas fazerem uso em sua prática profissional, os docentes não foram capacitados para planejarem, adaptarem e utilizarem as redes sociais, os ambientes virtuais de interação e as salas de aulas remotas em suas rotinas. Embora o projeto “Em Escola em Casa DF” da SEEDF, alardear que os alunos não irão perder conteúdo obrigatório e nem o professor

terá sua prática docente modificada, não verificamos essa situação na investigação que realizamos.

Silva (2018) esclarece que,

todos reconhecemos imediatamente que professores e estudantes pertencem a gerações distintas. Mas, isso não é uma novidade. Sempre foi assim. O que mudou, então? Por que temos a sensação de que a distância geracional que nos separa de nossos estudantes é cada vez maior?

O que mudou foi a velocidade com que as informações circulam e provocam alterações na vida das pessoas. Porém, assim como nossos estudantes, não podemos traçar um perfil no qual TODOS os professores possam ser enquadrados.

[...]

Sobre os professores têm recaído grande parte da responsabilidade sobre os usos, não usos e maus usos das tecnologias digitais na escola. Um equívoco peculiar de uma crítica apressada que desconsidera uma análise mais abrangente do problema. Só para apontar algumas pistas, basta observar os dados sobre a formação docente em nosso país. Uma realidade que vem se alterando consideravelmente, porém, ainda registra um número significativo de professores leigos, sem a formação mínima exigida legalmente para o exercício da profissão. De acordo com dados do Censo Escolar 2014, publicados no site do Observatório do PNE, cerca de 24% de professores da Educação Básica no país não possuem a formação de nível superior obrigatória, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a partir de 2006.

Dessa forma nem sempre a inabilidade do professor é ausência de conhecimento, é sim uma mudança que já está presente na sociedade, desde os anos 1980, quando foram apresentadas as tecnologias de comunicação e nos anos seguintes as seus ajustes e aperfeiçoamento das interações.

O aluno na segunda década do século XIX

Para Santaella (2013) o aluno do século XIX, está imerso no universo tecnológico e possui habilidades e interações que permitem que aprenda em qualquer lugar e a todo momento, “o aluno pode aprender a todo momento, colocar em prática o que aprendeu e trocar experiências de aprendizado de forma inédita”. Sendo necessário a readaptação da forma de ensinar por parte dos profissionais da educação para que essa construção ocorra de forma harmônica e estimule o aluno a avançar e utilizar as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação como aliadas em seu processo de aprendizagem. Pois segundo Santaella (2013) “o aluno deixar de ver o aprendizado como uma ação que tem hora e local para acontecer. Com as facilidades do acesso e comunicação móvel” sua sala de aula é praticamente o mundo.

Ainda de acordo com Santaella (2013) conseguimos iniciar o perfil do aluno que está indo para as salas de aula na atualidade, e assim se faz necessário que o professor se atualize nas práticas educativas,

Acredito que os educadores, ao conhecerem essas definições, consigam compreender melhor a formação do indivíduo-aluno na sociedade, pois ele transforma-se a cada nova evolução a que é exposto. Com a evolução das TICs, por exemplo, as formas de se comunicar e de fazer comunicação sofreram alterações e expandiram-se (o que é inevitável!) e isso impactou significativamente os comportamentos, a criação de conceitos, a construção de ideias e, conseqüentemente, a maneira de ensinar na escola.

SOBRADINHO I - Distrito federal e o centro de ensino fundamental 03

Originalmente criada, em 13 de maio de 1960 a cidade-satélite de Sobradinho, tinha por objetivo abrigar os trabalhadores que participavam da construção da nova capital Federal, Brasília, e servi de polo de produção agrícola para atender a recém-inaugurada cidade sede do poder federal, Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2019) “A intenção era construir uma ocupação tipicamente rural na região que, desde o séc. XIX, já desenvolvia atividades agropecuárias naquelas terras férteis”.

Em 27 de janeiro de 2004, por meio da Lei Distrital nº 3.314, a cidade de Sobradinho foi desmembrada, dando origem a uma outra região com nome bem similar, a atual cidade continuou sendo denominada Sobradinho, popularmente conhecida como Sobradinho I, e a nova Região Administrativa, de número XXVI, é nomeada de Sobradinho II, cujo povoamento teve origem na década de 1990, para abrigar o excedente populacional da cidade originária. (Distrito Federal, 2020).

Em 2019, segundo a Codeplan (2019), Sobradinho I conta com 60.077 habitantes, sendo 53,3% do sexo feminino, com idade média de 35,5 anos, 56,1% dos moradores afirmaram terem nascido no DF. Com relação a educação 98% do habitantes são alfabetizados; 51,6% na idade de 04 a 24 anos frequentam a escola, pública e gratuita, na própria Região Administrativa (RA) de Sobradinho. A pesquisa afirma que 33,9% dos que estudam com idade a partir de 25 anos concluíram o ensino médio e 41,5% dos moradores cursaram/ cursam o ensino superior.

Compõem o rede pública de ensino em Sobradinho I, Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no ano de 2019: 04 centros de educação infantil; 01 centro de atenção integral à criança (CAIC); 23 escolas classes; 05 centros de ensino fundamental, 03 centros educacionais; 01 centro de ensino médio; 01 centro de ensino especial; 01 centro interescolar de línguas; 04 centros de educação da primeira infância; 01 escola conveniada (creche) e 01 coordenação regional de ensino, juntos atendem 16.766 alunos entre zona urbana e rural da cidade.

A cidade de Sobradinho I não possui nenhuma unidade de ensino superior pública e nem de ensino profissionalizante. Vale lembrar também que a cidade de Sobradinho I não possui poligonal definida, assim os seus limites podem se confundir com outras regiões administrativas.

Centro de ensino fundamental 03 de SOBRADINHO I

Inaugurado em 14 de novembro de 1972, o Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, CEF 03, está situado à Quadra 06 - Área Especial 02, nesses 48 anos, vem ofertando à comunidade um ensino digno que prima pela seriedade e qualidade.

Atualmente, a escola tem 36 turmas do Ensino Fundamental e 02 (duas) turmas do Ensino Especial no diurno.

As turmas estão distribuídas da seguinte forma:

- 09 turmas de 6º Anos , no turno vespertino;
- 09 turmas de 7ºAnos, no turno vespertino;
- 08 turmas de 8º Anos, no turno matutino;
- 10 turmas de 9º Ano , no turno matutino;

As turmas apresentam em média um total de 30 alunos de 6º Ano, 35 alunos nos 7º, 8º e 9º anos, totalizando no ano de 2019, 1.144 matrículas distribuídas na seguinte composição: 6º Ano- turmas: 9, Matrículas: 280; 7º Ano – turmas: 9, Matrículas: 269; 8º Ano – turmas: 8, Matrículas: 287, e 9º Ano- Turmas: 10, Matrículas: 308.

O atendimento aos alunos portadores de deficiência auditiva é feito em duas modalidades: Escola Inclusiva - acompanhamento dos professores em sala de recurso no turno oposto ao que o aluno estuda regularmente; Acompanhamento com professor intérprete em sala de aula regular, e, Acompanhamento individualizado em sala de recursos generalista.

A clientela do CEF 03 de Sobradinho é composta por alunos na faixa etária de 10 a 16 anos no Ensino Fundamental anos finais. Ela é constituída por moradores de diversas unidades residenciais da vizinhança, de condomínios e área rural da cidade que buscaram a escola em função das referências de amigos, parentes e ex-alunos desta unidade de ensino.

Para a realização de um trabalho de qualidade, a escola conta, atualmente, com a participação, 12 profissionais de conservação e limpeza terceirizados, 07 professores que atuam no atendimento dos alunos DA (sala de recursos e interpretes), 05 apoios Administrativos, de 70 professores, 08 professores readaptados, 04 merendeiras, vigilância terceirizada, 01

supervisor pedagógico, 01 supervisor administrativo, 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 Orientador Educacional, 01 Pedagoga, 03 Coordenadores, 01 coordenador da Educação Integral e 01 Secretário.

A escola possui: 18 salas de aula, uma Biblioteca com seu respectivo espaço para leitura informatizada, Mecanografia, Auditório/Sala de Reuniões, Sala de Coordenação, Cantina, Depósito de Merenda, Secretaria, Assistência e Direção, 02 banheiros para professores, 04 banheiros para alunos com vestiários, 01 banheiro para servidores / funcionários.

HIPÓTESES

Diante da complexidade das situações vivenciadas em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem ocorre com a troca de saberes entre seus atores, docentes e alunos, que exemplificam, constroem, destroem e reconstróem os temas e conteúdos e assimilam as realidades em torno do currículo escolar, ambos no mesmo espaço físico e seguindo o tempo cronológico. Qualquer alteração dessa rotina interfere no aprendizado.

Em 2020 um cenário adverso distanciou esses personagens e suas realidades foram transformadas exigindo habilidades, conhecimentos e competências dos docentes, que em muitas situações não acreditavam possuir, para que o processo ensino e aprendizagem ocorra, agora, mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação.

Como está a adaptação ao uso em sua prática docente? Os docentes conseguem acompanhar e interagir com seus alunos e assim o conhecimento pode ser alcançado, por ambos? Perguntas que nortearam nossa busca pelo processo de formação dos docentes da Educação Básica, no Ensino Fundamental Anos Finais, as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação são as mediadoras nesta forma de ensino, e os docentes necessitam introduzi-las e utilizá-las nas atividades e avaliações que serão apresentadas aos alunos e estes necessitam interagir com os conteúdos e os temas de forma que o seu aprendizado seja significativo e útil em sua vida, escolar e social.

METODOLOGIA

A pesquisa que se pretende realizar utilizará a abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso no Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, com os docentes da Educação Básica no Ensino Fundamental Séries Finais, especificamente nos 8º e 9º anos, por meio da técnica de entrevista semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (2013, p.14), a investigação qualitativa em educação é um procedimento que auxilia na compreensão do

conjunto de metodologias por meio da verificação das referências teóricas para que possamos mensurar os dados levantados.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipótese. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (id. ib., p.16).

A pesquisa qualitativa utilizando a técnica de entrevista semiestruturada considera a relação ativa entre o ambiente e o indivíduo que gera um vínculo indissociável entre objeto de estudo e a subjetividade do sujeito; que não se consegue mensurar em números de forma simplista, necessita de interpretação das variáveis utilizadas.

Gil (2008, p. 02) revela que a pesquisa qualitativa é um instrumento poderoso e eficaz na obtenção de resultados que se pretende analisar; pois esta forma de pesquisa utiliza diversas técnicas de coleta de dados, como: a observação dos participante, a história de vida, a entrevista in lócus e os saberes adquiridos na interação do sujeito com o objeto pesquisado.

Dessa forma a análise qualitativa requer um número mínimo de casos para garantir uma margem aceitável de segurança naquilo que se está sendo investigado a partir das ações realizadas.

Os objetivos que se pretende alcançar, utilizando o método de pesquisa com a entrevista semiestrutura são: (a) investigar qual é a capacitação dos docentes do Ensino Fundamental Séries Finais da Educação Básica na utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação no contexto da sala de aula não presencial; (b) caracterizar a formação dos docentes do Ensino Fundamental Séries Finais da Educação Básica na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar com a sua prática no processo de ensino, e, (c) qualificar as ações e interações que estão sendo utilizadas no Ensino Fundamental Séries Finais, especificamente nos 8º e 9º anos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra neste momento em que as atividade presenciais não estão ocorrendo?

A Educação, em todos os níveis, é desafiada continuamente, em especial neste momento de afastamento dos atores, a avançar e promover a articulação entre o ensino e a aprendizagem, adotando instrumentos e técnicas que permitam a apreensão do conteúdo planejado para cada ciclo da formação, bem como preparar o discente para que assuma o papel de protagonista em sua formação; por meio de discussões sobre os temas e conteúdo que norteiam as disciplinas regulares e obrigatórias do currículo escolar, em destaque o currículo do Ensino Fundamental

no Distrito Federal.

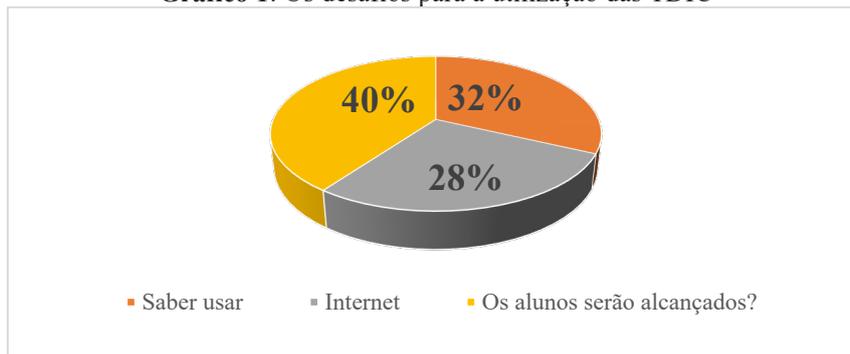
Para esta pesquisa, procuramos identificar e correlacionar as práticas docentes e as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação encontradas no recorte espacial e temporal estabelecido, para que o ensino ocorra dentro da proposta de educação mediada, definida no projeto Escola em Casa DF, idealizado e executado pela secretaria de estado de educação do distrito Federal, no ano de 2020, no contexto da pandemia do Novocoronavirus.

RESULTADOS ENCONTRADOS E ESPERADOS:

Com a presente pesquisa podemos observar que os docentes do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, possui alguma deficiência na utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação, do total que se prontificou a participar deste processo investigativo, 62% informaram que possuem algum tipo de dificuldade com a utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação; 25% possuem habilidade em desenvolver e inserir conteúdos para as plataformas digitais, que foram ajustadas pela SEEDF; 47% informaram desconforto em utilizar as mídias sociais para suas aulas; 16% não sabem ou desconhecem as habilidades que são necessárias para a utilização das tecnologias digitais contemporânea de informação e comunicação no processo de educação mediada; 1% estão no grupo de risco e não estão atuando em nenhuma frente de trabalho diretamente com os alunos, apenas no desenvolvimento de materiais para serem entregues; 97,5% acreditam que os alunos não serão contemplados por esse forma de educação, mediada por tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação; 99% informa que a falta de acesso, por diversos motivos é o maior obstáculo para que os alunos consigam acompanhar as atividades desenvolvidas e postadas nos ambientes selecionados para a mediação do processo de educação e 98% acreditam que as atividades presenciais serão fortemente impactadas quando do retorno e que possuem receios de serem infectados pois não acreditam em que as ações que possam ser implementadas irá protege-los.

Analisamos os gráficos a seguir e percebemos que a preocupação dos docentes do CEF 03 de Sobradinho I - DF, estão em não conseguir alcançar os alunos com as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação,

Gráfico 1: Os desafios para a utilização das TDIC

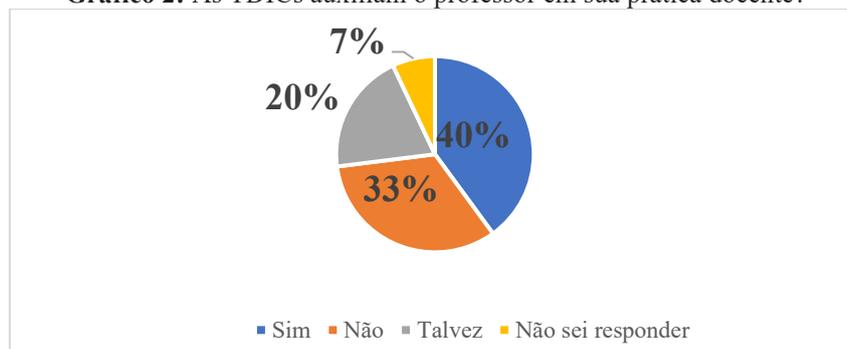


Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

40% dos docentes que responderam à pesquisa, informaram que o maior receio é de não conseguirem formular estratégias que alcance todos os alunos.

O gráfico seguinte expressa o questionamento ao docente: se as atividades estão sendo auxiliadas por alguns dos recursos tecnológicos,

Gráfico 2: As TDICs auxiliam o professor em sua prática docente?

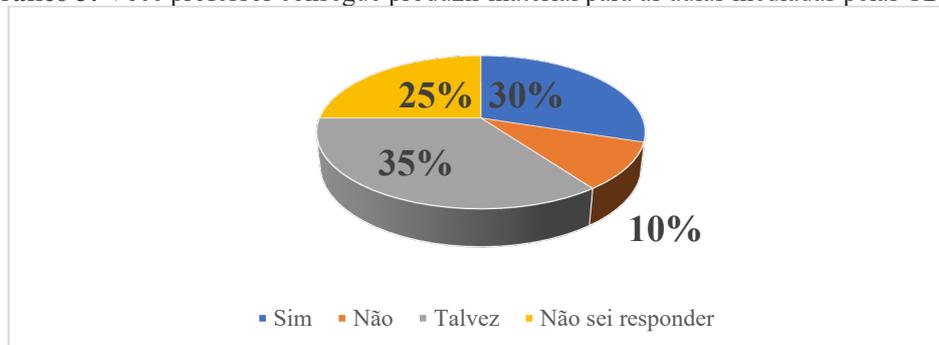


Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Novamente 40% dos respondentes ratificaram que as tecnologias digitais de informação e comunicação auxiliam sim o trabalho docente.

Perguntamos você docente consegue desenvolver atividades para as aulas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação?

Gráfico 3: Você professor consegue produzir material para as aulas mediadas pelas TDIC?



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

A essa questão, 44,19% dos respondentes afirmaram que talvez utilizem as TDIC para preparar e entregar as suas atividades. Porém ao informar sobre quais tecnologias digitais de informação e comunicação utilizam, as respostas apontaram apenas o computador com acesso à internet.

E diante do cenário apresentado com os resultados obtidos, percebemos que os docentes possuem pouca habilidade com a utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação, não tiveram treinamento, ou formação continuada para o desenvolvimento e aprimoramento das suas atividades para a utilização de forma mediada pelas tecnologias digitais contemporâneas o que acarreta enorme prejuízo na sua prática docentes e que de acordo com os entrevistados, irá impactar na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É percebido que a carga horária foi ampliada para esses profissionais, pois além de terem que desenvolver materiais, que não estavam acostumados, ainda necessitam de tempo para assimilarem as tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação e se planejarem para a inserção nestas.

Nesta direção estimulamos que o uso das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação necessita de treinamento, dedicação, habilidade e incentivo para que possa ser inserida na prática docente e não gere mais distanciamento entre professor e aluno.

Não esgotamos aqui nossa pesquisa, pois os dados apresentados ajudaram em pesquisas futuras sobre a temática e principalmente como a Educação em tempos atuais necessita de suporte intelectual e material para que consiga auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, não sendo uma deficiência do professor, mas como podemos identificar, é uma inabilidade, que interfere na interação com os alunos. Se é possível sugerirmos, a utilização das tecnologias digitais contemporâneas de informação e comunicação o fazemos de forma que haja estímulo por meio de formação continuada, de prática efetiva e principalmente de orientação para os docentes que ainda não conhece o que conhecem, mas não conseguem utilizar em suas atividades.

A relevância desta pesquisa e seu impacto para o desenvolvimento científico se assenta nas dificuldades que a Educação Básica está enfrentando para que se adeque a realidade que os profissionais e alunos estão enfrentando em um momento atípico, que a sociedade está vivenciando e avancem no processo de ensino e aprendizagem por meio da educação mediada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hugo. Mas afinal de contas, o que é tics? Disponível em: <https://isitics.com/2019/07/01/mas-afinal-de-contas-o-que-e-tics/>. Acesso em: 01 jul 2020.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. 12 ed. Portugal: Porto, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **PNE 2014-2024**. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jul.2020.

_____. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. O que é o Covid-19. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Lei Federal n.º **9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 jul.2020.

COSTA, José Junio Souza da. **A EDUCAÇÃO SEGUNDO PAULO FREIRE**: uma primeira análise filosófica. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre. Volume VII – Número 18 – Ano 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 13 jul 2020.

Distrito Federal. Governo. Companhia de planejamento do distrito federal (Codeplan). **Pesquisa distrital por amostra de domicílios 2018**. 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wpcontent/uploads/2019/03/Sobradinho.pdf>. Acesso em 27 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site-versao-completa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Portaria n.º **129**, de 29 de maio de 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/06_Junho/DODF%20087%2001-06-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20087%2001-06-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 01 jul 2020.

_____. Projeto Escola em Casa. 2020. Disponível em: <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>. Acesso em 01 jul. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2017-1**. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/RELAT%3%93 RIO-DE-GEST%3%83O-2017-1.pdf>. Acesso

em: 10 jul.2020.

FREIRE, Paulo. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2010.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. **Educação a distância: aspectos conceituais**. CEAD, ano 2, nº 08 – jul/set. 1995. SENAI-DR – Rio de Janeiro.

MORAN, José Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**, Informe CEaD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dez. 1994, páginas 1-3

NASCIMENTO. Francisco Elionardo de Melo; SILVA. Denilson Gomes. **Educação Mediada por Tecnologia: inovações no processo de ensino e aprendizagem - uma revisão integrativa**. Abakos, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 72-91, maio 2018 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abako/s/article/view/15550/13197>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação** (2013). Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf Acesso em: 10 jul.2020.

_____. **TICs e Educação**. Alunos “móveis” e aprendizagem ubíqua. Disponível em: <https://salaaberta.com.br/alunos-moveis-e-aprendizagem-ubiqua/>. Acesso em: 10 jul.2020.

SILVA. Lebiã Tamar Gomes. **Pensar a educação mediada por tecnologias digitais**. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/leppi/contents/documentos/publicacoes/pensar-a-educacao-mediada-por-tecnologias-digitais.pdf/view>. Acesso em: 13 jul 2020.

CAPÍTULO 17

AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS EM PROJETOS INTEGRADORES

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105817146

Ana Lúcia Magalhães
Benedita Hirene de França Heringer

RESUMO

No século XXI, o mercado tem exigido novo perfil de profissionais, dinâmico e dotado de visão macro para tomada de decisões estratégicas. A formação acadêmica precisa estar alinhada a essa nova demanda. Tal atenção se materializa por meio de novas abordagens pedagógicas e metodologias aplicadas. Houve resultados significativos a partir das experiências de professores que, em Cursos Tecnológicos, aplicam metodologias ativas (Mazur, 2016), forma de ensinar em que o aluno passa a ser protagonista de seu aprendizado com base na linguagem, entendida por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais. O estudante se torna ativo na absorção do conhecimento e constrói, nesse processo, sua imagem. O trabalho mostra a experiência com ensino da linguagem a partir de Projetos Integradores (PIs), que se iniciam no segundo período do curso superior e finalizam no sexto. Para o estudo, optou-se pela metodologia do estudo de caso de Yin (2015) aplicada a sessenta PIs baseados em situações reais, desenvolvidos por grupos, segundo fases determinadas, com ênfase em discussões e escrita. A primeira fase, iniciada no segundo período, parte da determinação do tema e elaboração do Termo de Abertura do Projeto desenvolvimento do seu Plano Base que compõe o planejamento detalhado a partir de uma produção textual; na segunda fase (3º período), o projeto-piloto é colocado em prática: eventuais falhas são analisadas e corrigidas. No quarto período, o projeto é complementado e novas decisões tomadas. No quinto, há apresentação do trabalho quase completo e, no sexto, a versão final é colocada em prática, com Termo de Encerramento. A produção dos textos definitivos costuma mostrar alunos mais competentes e prontos para o mercado. O PI trabalha com todas as disciplinas de todos os períodos, além de apresentar foco na linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Integrador; Competências; Metodologias Ativas

INTRODUÇÃO

O ensino da Linguagem em Cursos Tecnológicos tem se mostrado importante, principalmente considerando que os alunos são formados para o mercado de trabalho e eles veem como relevante apenas o conteúdo técnico, sem se preocupar, na grande maioria dos casos, com a efetividade da transmissão desse conteúdo, ou seja, o perfil típico é o de um aluno focado em conteúdo. Em pesquisa junto a líderes (engenheiros, gerentes, diretores), a grande queixa não tem sido o domínio da técnica em formados em geral, mas a deficiência de comunicação e certa incapacidade em defender pontos de vista, em argumentar.

A partir de tais observações, o presente artigo pretende mostrar de que maneira a

linguagem pode ser trabalhada em narrativas associadas ao desenvolvimento de conteúdo, principalmente no âmbito da elaboração de projetos integradores (PIs). O desenvolvimento de projetos faz parte do ensino por Metodologias Ativas, conforme Mazur (2016) e outros. O objetivo do trabalho, assim, é demonstrar de que forma se dá o ensino da linguagem por meio do desenvolvimento de PIs.

A metodologia utilizada na elaboração do artigo foi o estudo de caso, conforme Yin (2015), que define a elaboração de questões de pesquisa, proposições, dados, unidade de análise e ligação dos dados com as proposições. Para o artigo, estudou-se em profundidade um PI e as conclusões foram reforçadas pela experiência com outros 59 PIs. O trabalho envolveu cerca de 200 alunos e três professores durante cinco semestres. Para análise do uso de metodologias ativas no desenvolvimento de PIs, optou-se por: estudar um dos projetos segundo o método de Yin (questões de pesquisa, proposição de pesquisa, unidade de análise, dados e ligação dos dados à proposição) e efetuar a generalização possível para outros cinquenta e nove PIs desenvolvidos ao longo de cinco semestres, dos quais vinte não seguiram todas as fases e trinta e nove utilizaram conjuntamente as metodologias TBL, PBL e PrBL.

O Projeto Integrador estudado foi desenvolvido por cinco alunos durante cinco semestres sob a orientação de um professor. As questões de pesquisa foram: como aplicar as metodologias ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento? As metodologias ativas produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos demais? A unidade de análise foi o projeto “Cruzeiro nas Linhas do Tempo”, desenvolvido durante cinco semestres por um grupo de cinco alunos do curso de Gestão de Eventos na Faculdade de Tecnologia (FATEC) de Cruzeiro, desenvolvido nos anos entre 2016 e 2018.

Os dados são qualitativos e correspondem à receptividade e ao impacto do evento. A generalização possível é o exame, para o conjunto de projetos, dos resultados e do uso das metodologias ativas. A análise ocorreu em turmas do Curso Superior de Eventos, cuja especificidade é desenvolver competências gestoras para condução de eventos de diversas áreas de interesse (sociais, acadêmicos, corporativos, esportivos, religiosos, gastronômicos, entre outros) e portes (pequeno, médio e grande), além de preparar o estudante para o empreendedorismo: abertura e gestão de empresa própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguagem e metodologias ativas

A fundamentação teórica contempla dois aspectos do esforço didático: o ensino de

Linguagem e o aprendizado por Metodologias Ativas. O primeiro, entende a linguagem conforme preconizada por Charaudeau (2008) como complexo fenômeno de comunicação, atividade desenvolvida em cada indivíduo que resulta de componentes linguísticos e situacionais. O homem, para se tornar agente do processo de comunicação, produz textos por meio do processo da escolha e da combinação dos elementos que lhe são oferecidos pelo sistema da língua. É no processo complexo único de textualização, intertextualização, coesão e coerência argumentativas que o locutor imprime seu discurso e se motiva a atuar ou intervir no grupo social.

Discurso, mais comumente relacionado à linguagem verbal, tem seu sentido ampliado quando remetido a processos de produção e interpretação e enfatiza a interação entre falante e receptor, escritor e leitor e leva em conta também o contexto situacional de uso. Nesse aspecto, texto é uma dimensão do discurso, a sua materialidade.

A distinção entre um e outro não está expressa nessa materialidade, mas no olhar que o focaliza. O *discurso*, portanto, identifica-se com o conceito de processo, ou seja, o conjunto das práticas discursivas: linguísticas (comportamentos verbais) e não linguísticas (comportamentos somáticos significantes, manifestados por meio das ordens sensoriais). A maneira pela qual os textos se organizam depende da prática social dos grupos em que são gerados e de seus objetivos discursivos. Podem se formalizar em textos científicos, acadêmicos, publicitários, jornalísticos, literários, empresariais, ou seja, domínios discursivos.

O formato tradicional de aula da maioria dos cursos traz muitos desafios a estudantes e professores. Embora uma aula que consiste em uma conferência do professor possa ser efetiva para disseminar conhecimento, essas ofertas em uma direção só muito frequentemente promovem uma aprendizagem passiva e superficial (BRANSFORD, 2000) e não proporcionam, na maioria dos casos, estímulo, motivação e autoconfiança dos estudantes (WEIMER, 2002). Como consequência, o modelo tradicional de aulas pode levar os estudantes a chegar ao mercado de trabalho desprovidos de competências necessárias ao exercício de suas funções (BRZOVIC, 2006). Durante as últimas duas décadas, publicações de peso, de autores como Mazur e Crouch (2001) têm chamado a atenção para a necessidade de novas maneiras de ensinar alunos de graduação usando ferramentas que promovam aprendizado significativo, capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico para estudantes de vários perfis.

Embora muitas soluções tenham sido propostas, um tema recorrente em todas elas, foi a necessidade de promover estratégias didáticas centradas no estudante, caso da aprendizagem

por projetos, aprendizagem por problemas e aprendizado em equipe. Allen e Tanner (2005) definiram o aprendizado como “busca de informações, organização delas de maneira consistente e preparo para explicar as conclusões”.

As metodologias ativas enfatizam as interações entre estudantes, entre estudantes e instrutores e envolve um ciclo de atividades, com feedback constante, em que os alunos têm ampla oportunidade de aplicar seus conhecimentos e de explicar seus raciocínios e conclusões. Conforme Armbruster (2009), o foco da aula passa de ensino para aprendizado e promove um ambiente mais propício ao desenvolvimento metacognitivo, necessário para que os alunos adquiram um pensamento independente e crítico.

São três as formas que temos experimentado com os alunos: 1) Aprendizagem Baseada em Projeto, uma atividade individual ou em grupo que ocorre durante um período de tempo, resultando em um produto, apresentação ou desempenho. Normalmente tem uma linha do tempo e marcos e outros aspectos da avaliação formativa à medida que o projeto avança; 2) Aprendizagem Baseada em Problemas é um método e um processo. O método consiste em selecionar e roteirizar cuidadosamente problemas que exigem do aluno aquisição de conhecimento crítico, proficiência na resolução de problemas, estratégias de aprendizagem autogeridas e habilidades de participação em equipe. O processo replica a abordagem sistêmica comumente usada para resolver problemas ou enfrentar desafios que são encontrados na vida e na carreira; 3) Aprendizagem Baseada em Equipes (*team based learning*) é uma estratégia de ensino de aprendizagem colaborativa baseada em evidências projetada em torno de unidades de instrução, conhecidas como módulos, que são ensinadas em um ciclo de três etapas: preparação, teste de garantia de conhecimento e exercícios focados na aplicação.

Para a orientação e elaboração de Projetos Integradores são utilizadas as três formas de metodologias ativas: o PBL, pois se trata do desenvolvimento de um projeto real desde sua concepção até a colocação em prática, além de uma avaliação; o PrBL, uma vez que, inicialmente, é colocado um problema que precisa ser solucionado ao longo de cinco semestres e o TBL, ou seja, o trabalho é sempre desenvolvido por uma equipe, cujos membros exercem também o papel de instrutores, em diversas instâncias.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento desse artigo foi o Estudo de Caso, conforme Yin. Tal metodologia leva em conta a elaboração de um protocolo com 1) questões de pesquisa, 2) determinação de uma unidade de análise, 3) levantamento de dados, 4) análise

dos dados e 5) discussão.

Evidentemente foram utilizadas pesquisas bibliográficas para compreensão das Metodologias Ativas, de bibliografia que respaldasse o desenvolvimento da linguagem e da escolha da melhor metodologia a ser aplicada, o Estudo de Caso.

Para este trabalho, as questões de pesquisa, conforme citado, foram: como aplicar as metodologias ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento? As metodologias ativas produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos demais? A unidade de análise foi um dos projetos desenvolvidos em uma escola de Nível Superior localizada na cidade de Cruzeiro. Os dados foram obtidos junto a um grupo de cinco alunos do Curso Superior de Eventos na Faculdade de Tecnologia de Cruzeiro (Fatec), desenvolvido durante cinco semestres, nos anos entre 2016 e 2018.

Além do caso estudado, foram trabalhados outros 12 projetos no mesmo período, mas, para este artigo, tomamos apenas um para análise.

RESULTADOS

Aplicação

O objetivo do PI é integrar todas as disciplinas da grade curricular do Curso Superior de Eventos, com finalidade de evidenciar a importância de cada uma para a vida profissional e de ao uni-las em um trabalho conjunto, desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar projetos, empreender e permitir que os estudantes exercitem a linguagem em todos os níveis, desde o desenvolvimento das competências básicas (elaboração de textos simples) até as mais avançadas, que inclui tratamento retórico e argumentativo. O Curso Superior de Eventos ocorre durante seis semestres e possui uma carga horária de 2.400 horas, das quais, 320 são de PI.

As aulas de PI têm início no primeiro semestre do Curso de Eventos, com o ensino teórico sobre projetos. Essa fase visa exercitar a capacidade de planejamento e é estruturada sob orientação. A escrita obedece a normas determinadas pela instituição e segue rigorosamente as determinações do professor-orientador. São apresentados oralmente ao final do semestre. Alguns grupos se adiantam e espontaneamente apresentam uma parte prática.

No segundo semestre, os alunos, em grupos, definem tema para desenvolvimento do projeto que os acompanhará durante o curso. Faz parte desse momento, estudo e discussão de proposições apropriadas ao curso com atenção à viabilidade de desenvolvimento nos semestres seguintes. A evolução do PI se dá em três etapas: 1) planejamento detalhado por escrito do

projeto no segundo semestre (1ª edição) e colocação em prática no terceiro semestre; 2) complementação no quarto semestre, evolução do tema e melhoria do projeto para colocação em prática no quinto semestre (2ª edição) e 3) revisão e colocação em prática da última versão no sexto semestre (3ª edição) com redação da versão final do texto.

Como se percebe, há forte componente de Metodologias Ativas em todas as fases da elaboração do PI, desde o primeiro semestre, ao se formarem os primeiros grupos (TBL) e serem elaborados os primeiros projetos (PBL e PrBL). É colocado um problema (PBL) aos grupos: os alunos precisam desenvolver um projeto (PrBL) até o final do semestre. A partir do segundo semestre, novo problema (PBL) é colocado: em grupo (TBL), os alunos devem escolher um tema de desenvolver um projeto (PrBL) que evolua até o sexto semestre do curso.

Estudo de caso

Para análise, tomou-se um PI com início no segundo semestre de 2016. Foi proposto um estudo de temas e, após discussão, os alunos escolheram elaborar o PI sobre uma exposição fotográfica com aspectos históricos de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A exposição contou com fotos da linha histórica da cidade também com uma intervenção teatral com esquetes, na abertura e encerramento. O título do projeto foi *Cruzeiro nas Linhas do Tempo*.

Aparentemente simples, o planejamento foi extremamente detalhado, o que permitiu aos estudantes um exercício com muitas horas de prática argumentativa durante as discussões ao longo do semestre. Além do exercício da argumentação oral, foi necessário que os alunos adequassem o projeto às exigências da escola, por meio da redação de ofícios à instituição e outras entidades. A escrita do corpo do projeto permitiu, já nesse primeiro momento, a prática da linguagem e do discurso conforme entendido pelos autores citados na seção 1 deste trabalho.

A apresentação da primeira fase ocorreu durante um evento científico, no segundo semestre de 2016 e possibilitou que os alunos demonstrassem desenvoltura argumentativa, clareza de linguagem e criatividade. Após apresentação, os alunos fizeram uma avaliação e efetuaram a correção textual, o que oportunizou nova intervenção de linguagem e adequação.

A segunda fase teve início no semestre seguinte – terceiro do curso, e constou da reestruturação do projeto. O tema evoluiu para a elaboração de uma peça de teatro a partir da história contada por meio das fotos expostas na primeira fase. O grupo, sempre a partir de discussões argumentativas com utilização dos novos conhecimentos adquiridos nas disciplinas e forte componente emocional: mantinham-se empolgados com as novas descobertas e

possibilidades, incorporaram as novas disciplinas ao projeto e o aperfeiçoaram.

Escreveram uma peça com base na história de um casal da cidade. Se na primeira fase do PI o foco foi o passado, a história da cidade, o cerne nesse segundo momento foi o presente: a história do casal até o presente. O terceiro semestre revelou-se rico na reelaboração do projeto, que cresceu com a inclusão das novas disciplinas ministradas nos semestres posteriores, na criação textual e no treino da linguagem. O desenvolvimento do PI durante o quarto semestre consistiu na colocação em prática da peça e, naturalmente, na utilização de toda a teoria elencada na seção 1: argumentação, linguagem, muito trabalho em equipe e forte utilização de Metodologias Ativas. Os ensaios da peça, a escolha do local para apresentação, as diversas instâncias de negociação junto às instituições foram ricas em comunicação escrita e oral.

A escola foi envolvida e os alunos responsáveis pelo PI estabeleceram contato com a Secretaria da Cultura da cidade, para definição e cessão de local para apresentar a peça, com mídias e ferramentas de comunicação. O uso de ferramentas da comunicação permitiu que exercitassem a comunicação oral em rádio local e a elaboração de textos específicos.

Após voltar-se ao passado e trabalhar um tema presente, na terceira versão o projeto focou no futuro: os alunos deram início à pesquisa sobre a possibilidade de estudantes de Nível Fundamental de escolas públicas criarem textos que se tornariam peças teatrais sob o tema “Cruzeiro: minha cidade, nosso futuro”. Os alunos reestruturaram novamente o PI, que incluiu uma pesquisa nas escolas, negociações com a Prefeitura, delegacia, segurança pública, contato com mídias e solicitação de apoio financeiro em diversas empresas.

O grupo de PI redesenhou o projeto nas novas bases com inclusão das disciplinas do quinto e sexto semestres. A prática, colocada no sexto semestre, constituiu-se na seleção do melhor texto que foi adaptado para uma peça teatral. Durante o sexto semestre, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar a argumentação e a retórica em níveis avançados, durante as tratativas junto à Prefeitura, Secretaria da Educação, órgãos de imprensa, dez empresas para obtenção de subsídios financeiros e negociações com a própria escola.

A apresentação final do PI constou da exibição, em praça pública, da peça teatral vencedora. Foram convidados e estiveram presentes: professores, pais de alunos, autoridades e diversos alunos da instituição em que são ministrados PIs, além da comunidade local e imprensa. Após a apresentação, os alunos avaliaram todas as fases, apresentações e textos. Prepararam e distribuíram pesquisas de satisfação, a exemplo das versões anteriores e corrigiram, novamente, o texto do projeto. Em cada uma das três fases, foi efetuado um relatório

detalhado de pós-evento, em que, entre outras características, mostrou as lições aprendidas.

Os 39 projetos que cumpriram todas as etapas tiveram resultados semelhantes, com ênfase na aquisição de competências de linguagem, visíveis pelo progresso na qualidade dos textos. Houve melhoria na comunicação oral, demonstrada nas diversas apresentações, nas negociações entre alunos e escola e com outras instituições, com redução da insegurança pessoal demonstrada no início do curso.

Projetos anteriores à adoção das Metodologias Ativas – 20 – revelaram estagnação na aquisição de competências linguísticas, além de dificuldade em estabelecer continuidade. Os alunos, sem o direcionamento das Metodologias, perdiam também o interesse pelo projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que atuação dessa natureza, desenvolvida a partir de um núcleo inicial, com projeto simplificado que evolui com uso consciente de todas – ou quase todas – as disciplinas e produção de relatórios de pós-evento com lições aprendidas, envolve mais do que a aprendizagem de teorias ou até mesmo mais que uma prática esporádica. A elaboração de projetos integradores ao longo dos semestres prepara o aluno para o mercado de forma integral, que não apenas aprende a desenvolver um projeto ou um trabalho, mas exercita, de maneira completa, sua capacidade de linguagem, a argumentação em níveis avançados e se torna protagonista da própria aprendizagem, como preconizam as Metodologias Ativas comentadas.

Após análise, acreditamos ter respondido às questões iniciais, ou seja, a análise do PI mostra como aplicar as Metodologias Ativas em um projeto de concepção e desenvolvimento de um evento e que tais metodologias produziram resultados tangíveis no caso estudado e nos trinta e nove demais que seguiram o método. Uma das consequências naturais do trabalho de fôlego foi o enriquecimento do aluno a partir da ampliação do conhecimento adquirido, com inclusão da imagem de profissional competente e ampliação da capacidade argumentativa.

Interessante notar que os vinte PIs que não utilizaram as Metodologias Ativas de maneira sistemática apresentaram resultados inferiores. Houve também desistência de temas ou mesmo abandono de projeto por alunos que se sentiram incapazes de estabelecer uma linha de trabalho e de visualizar em que aqueles temas poderiam contribuir para seu crescimento.

REFERÊNCIAS

ALLEN D.; TANNER, K. Infusing active learning into the large-enrollment biology class:

seven strategies, from the simple to complex. *Cell Biol. Educ.* 4 (4). p 262–268, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (2006). Trad. Pereira, M. São Paulo: Martins Fontes. Data da publicação original: 1986.

BENDER, W. *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

BRANSFORD J. D., BROWN A. L., COCKING R. R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. C Washington, DC: National Academies Pres, 2000.

BRZOVIC, K., FRASER, L., LOEWY, D.; VOGT, G. *Core Competencies and Assessment in Business Writing*. University of California, Fullerton, 2006.

CHARAUDEAU. P. **Linguagem e Discurso. Modos de Organização**. Org. Paulikonis, L. & e Machado, I. São Paulo, Contexto, 2008

MAZUR, E.; CROUCH, C. *Peer Instruction: Ten years of experience and results*. Cambridge: American Association of Physics Teachers, 2001.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage. (Trabalho original publicado em 1984), 2014.

CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PARA AGRONEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: PRIMEIRO BALANÇO CRÍTICO⁵

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022105918146

Ana Alexandra Marta-Costa
Maria Raquel Lucas

RESUMO

O setor agroflorestal e alimentar apresenta uma importância relevante no contexto mundial, derivada dos recursos alimentares e matérias-primas que produz, mas também ao nível de outras dimensões sociais, económicas e ambientais. A evolução e as dinâmicas dos sistemas produtivos têm, por isso, originado impactos diversos em diferentes níveis e escalas, sendo a transição para modelos sustentáveis uma questão urgente e que deve ser equacionada com destaque nas atividades de investigação e desenvolvimento. Tendo por objetivo a procura de conhecimento para antecipar, compreender e responder aos desafios sustentáveis com que a cadeia agroflorestal e alimentar se depara, foi desenvolvido o curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade, a decorrer desde 2018. Com este trabalho, pretende-se refletir sobre cada um dos pilares básicos que regem o curso de formação avançada, através de um conjunto de indicadores suportados num inquérito realizado aos alunos do curso, visando a sua constante melhoria para o alcance dos objetivos preconizados e direcionados para a transformação de negócios sustentáveis. Apesar da sua história ainda recente, os trabalhos de pesquisa que têm vindo a ser definidos são o reflexo de processos de aprendizagem coletiva e de co-inovação, baseados na interação de abordagens de conhecimento, nos âmbitos disciplinares, empíricos e de transferência de conhecimentos. São dedicados a temáticas emergentes no âmbito dos agronegócios e sua sustentabilidade, abrangendo objetos de estudo provenientes de diferentes áreas geográficas do planeta e incidindo em distintas atividades do setor e em posições variadas da cadeia de valor. A análise deste primeiro balanço crítico, permite concluir as dificuldades nos acessos a dados e fontes de informação por forma a uma expansão mais eficaz das fronteiras de conhecimento, sendo, no entanto, os tópicos e metodologias aplicadas nas atuais investigações em linha com a necessidade urgente de pesquisa para uma transformação sustentável dos agronegócios.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem multidisciplinar e interdisciplinar; Colaboração e cooperação multiatores; Desafios temáticos; Internacionalização; Transferência de conhecimento.

INTRODUÇÃO

O complexo setor agroflorestal e alimentar, apesar da sua evolução mundial nas últimas décadas ao nível de processos, operações e funções é, em termos globais, ineficiente na capacidade de atender a crescente procura mundial de alimentos e de o fazer preservando os recursos naturais e o ambiente e proporcionando bem-estar social, o que induz a necessidade

⁵ Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/04011/2020 e UID/04007/2020.

de soluções inovadoras a distintos níveis (BRIZ *et al.*, 2019). Todas as partes diretamente interessadas (fornecedores de matérias-primas, consumidores, produtores, transformadores, distribuidores), incluindo os responsáveis governamentais, os formuladores e decisores políticos, os investigadores e os educadores e formadores, devem contribuir e colaborar para antecipar problemas e para encontrar, definir, testar e implementar soluções sustentáveis intrinsecamente ligados aos desafios globais que se lhe colocam (PANETTO *et al.*, 2020).

Para além da competitividade (CARRARESI & BANTERLE, 2015), do contexto crescente de risco e incerteza, da pressão da inovação, adoção de tecnologia e modernização e eficiência nas cadeias de valor, das mudanças estruturais, concorrência, dinâmicas instabilidade e volatilidade dos mercados de fatores e produtos, e das alterações climáticas (BOEHLJE, MAUD ROUCAN-KANE & BRÖRING, 2011) a que acrescem condicionantes sociopolíticas, financeiras e ambientais, os principais desafios do sector a nível mundial podem ser agregados a três níveis. Por um lado, espera-se que forneça alimentos seguros e nutritivos a uma população que potencialmente passará dos 7,5 atuais para os quase 10 mil milhões estimados em 2050. Por outro, que garanta o sustento e bem-estar a milhões de pessoas que dependem do sector, muitas das quais subsistem em extrema pobreza em territórios rurais, onde a agricultura familiar é a atividade económica principal. Aproximadamente 570 milhões de explorações em todo o mundo e muitos milhares de empregos estão direta ou indiretamente relacionados a este sector. É ainda imperativo que mitigue a sua pegada ambiental associada à relevância da área agrícola ocupada (quase 40% da superfície da terra), ao elevado consumo de água (cerca de 70% do uso global de água), à participação nas emissões globais de gases de efeito estufa (11% das totais) e à desflorestação e perda de biodiversidade resultante da necessidade da expansão da produção e maior uso de terras agrícolas (BROOKS, DECONINCK & GINER, 2019).

Alimentar uma população em crescimento, fornecer formas de vida dignas aos agricultores e aos outros *stakeholders* e proteger os recursos naturais, a biodiversidade e o ambiente são desafios a que o ensino superior pode e deve responder, sob o compromisso global de reduzir as assimetrias sociais quando o seu acesso é universal (CE, 2013) e contribuir para o progresso científico, tecnológico e económico, gerando e disseminando conhecimento e capacitando pessoas, conferindo-lhes competências especializadas essenciais (PANETTO *et al.*, 2020).

Foi com o propósito de procurar conhecimento e contribuir para o progresso científico do conhecimento no domínio dos agronegócios e de progredir no triplo desafio que estes

enfrentam, que as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e de Évora, enquanto Instituições de Ensino Superior reconhecidas pela garantia de qualidade sustentada, autorregulação e prestação relevante e eficiente dos seus serviços educacionais e científicos nos domínios agroflorestal e alimentar, social e ambiental, tomaram a iniciativa de criar em 2016 uma formação avançada, de nível de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade. Este é um projeto educacional pertinente e inovador, visando criar conhecimento e promover avanços científicos e tecnológicos na formação integral de novos profissionais orientados para garantir o desenvolvimento agroalimentar e florestal sustentável equilibrado, num setor com relevância crescente e, desenvolver competências para a investigação-ação e para a valorização do conhecimento, capacitando-os para observar, pensar e intervir na cadeia agroflorestal e alimentar, de forma sustentável e com uma visão internacional e transnacional de abordagem.

Inexistente até então em Portugal, esta formação de nível de doutoramento que apenas encontra semelhança parcial nos objetivos relativos aos negócios sustentáveis no DBA promovido pela *Business School de Lausanne* (Suíça), pretendeu assim, por um lado, ultrapassar a ausência observada na oferta de formação avançada na área, através da integração da sustentabilidade em toda a abordagem dos agronegócios, como, por outro, contribuir para aumentar o ainda reduzido número de doutorados em relação ao seu crescimento médio nos países da OCDE (OCDE, 2019).

O presente trabalho apresenta um primeiro balanço crítico do curso de formação avançada em Agronegócios e Sustentabilidade, baseado num conjunto de indicadores suportados na aplicação de um inquérito realizado aos estudantes onde estes evidenciaram cada um dos seus pilares básicos e, ainda, uma reflexão sobre as melhorias a realizar em edições futuras deste programa.

Para além desta introdução, o artigo encontra-se estruturado em mais quatro partes. A segunda corresponde à revisão teórica a que se segue a metodologia utilizada. As quarta e quinta partes englobam, respetivamente, a análise dos resultados obtidos no inquérito realizado e as principais conclusões deles derivadas.

REVISÃO TEÓRICA

A investigação e a educação superior no domínio agrícola têm desempenhado um papel essencial para o progresso da agricultura e uso da terra (PORCEDDU & RABBINGE, 1997; MULDER & KUPPER, 2006). Aumentos de rendimento, de produtividade por hectare, de eficiência e eficácia no uso dos fatores de produção ocorreram, em diferentes contextos, com a

expansão da base científica e do conhecimento em agricultura e a adoção de novas tecnologias (KIVINEN, NURMI & SALMINIITY, 2000; CHAPLIN, DAVIDOVA & GORTON, 2004; NAIK *et al.*, 2018; PANETTO *et al.*, 2020). Também o desenvolvimento de novos modos de produção, como o modo de produção biológico e a sua mudança geracional (GREEN & MAYNARD, 2006) e os correspondentes processos de certificação e valorização destes produtos e dos oriundos de outras figuras jurídicas da política de qualidade da União Europeia, como a indicação e a denominação geográfica protegida, incentivaram programas de formação agrícola (JANSEN, 2000; NIEBER & OFFERMANN, 2000; NIGGLI *et al.*, 2008).

No sector agroalimentar e florestal, a formação superior agrícola, focou-se durante décadas, entre 1950 e 1980, no trinómio investigação-ensino-extensão a que, posteriormente, se associou a inovação, a criação e disseminação de conhecimento, oriundos sobretudo de novos conhecimentos, desenvolvidos em projetos de investigação e desenvolvimento (VAN DER BAN, 1987). Atualmente e desde já há alguns anos, existe a convicção de que o ensino e a formação na área agroalimentar e florestal deve ser cada vez mais abrangente e inclusiva, não se focando apenas na otimização de utilização dos recursos ou na maximização dos rendimentos e na obtenção de lucro (SALOVAARA, SOINI & PIETIKÄINEN, 2020). Precisa de uma visão ampla, abrangente inclusiva e holística que englobe a conservação e a proteção ambiental, que use ferramentas de mitigação das mudanças climáticas, se foque na implementação e monitorização de programas de agricultura sustentável, tecnologias de precisão, sistemas de geoinformação, empreendedorismo e inovação (PORCEDDU & RABBINGE, 1997; MULDER & KUPPER, 2006; SALOVAARA, SOINI & PIETIKÄINEN, 2020). Necessita ainda integrar o conhecimento de disciplinas de ciências sociais, sobretudo quando o foco da formação e do ensino são os agronegócios (WOODFORD, 2014). Segundo este autor, a maioria dos programas universitários tem uma base disciplinar em vez de sistemática e especializações dentro de limites estreitos, condicionados pela organização das instituições em escolas ou faculdades, com raízes delimitadas, às ciências biofísicas, às ciências sociais ou, ao comércio, sendo fundamental a integração do conhecimento disciplinar em sistemas gerais, tarefa normalmente deixada aos estudantes. Os estudos de pós-graduação são exemplos das grandes mudanças no ensino iniciadas no final do século passado nos domínios agroalimentar, florestal e recursos naturais (KUNKEL *et al.*, 1992; VAN DEN BAN, 1998).

Em concreto em Portugal, a consciência da importância do ensino agrícola a vários níveis, fez integrar, desde o século XIX, disciplinas das ciências sociais nos cursos de formação superior de ciências agrárias (MANSINHO *et al.*, 2018). Esta evolução do ensino das ciências

sociais agrárias sofreu uma drástica redução no último século, acentuada com o processo de Bolonha, que tem vindo a ser recuperada em formações de nível de mestrado ou de cursos de segundo ciclo e pós-graduação (MANSINHO *et al.*, 2018).

O facto de o agronegócio ser fundamentalmente diferente de outras formas de negócios, tem implicações no seu ensino e investigação (WOODFORD, 2014). Os agronegócios identificam-se por um conjunto de características, como os longos ciclos de investimento e biológicos/de produção, a volatilidade e perecibilidade da produção, as questões de saúde, qualidade, segurança e de política alimentar e os impactos ambientais e sociais. Para além da compreensão da biologia e doutras disciplinas de base e das principais componentes agronómicas e zootécnicas, para Woodford (2014) importa entender os princípios da economia, da gestão, do marketing, da contabilidade, finanças e direito, reunindo e traduzindo todo este conhecimento em competências específicas, estruturais e instrumentais aplicadas ao sector agroalimentar e florestal, capacitando os formandos para carreiras diversas num mundo em mudança. Para Monty (2015) o desenvolvimento rural é outro desafio colocado ao ensino, sobretudo o desenvolvimento sustentável (DS). Para o concretizar são necessárias abordagens integradas e um novo paradigma de ensino e de investigação com capacidade de refletir entender e avaliar a complexidade e o carácter multidimensional do DS (MARTENS, 2006). No caso do ensino, o recurso a metodologias com base em estudos de caso, onde o conhecimento adquirido advém diretamente da análise de diferentes situações biofísicas, económicas e humanas, é fundamental.

O novo paradigma, denominado ciência da sustentabilidade, deve ser capaz de abranger diferentes magnitudes de escalas (de tempo, espaço e função), múltiplos equilíbrios (dinâmica), múltiplos atores (interesses) e múltiplas falhas (falhas sistêmicas). A ciência da sustentabilidade deve desempenhar um papel importante na integração de diferentes estilos de criação de conhecimento a fim de preencher a lacuna entre ciência, prática e política - que é fundamental para mover com sucesso o novo paradigma.

O reconhecimento da União Europeia (UE) de que gerar conhecimento é indispensável para fazer face aos desafios futuros do sector agroalimentar e florestal e dos agronegócios de melhorar a competitividade e, ao mesmo tempo, garantir a sustentabilidade dos recursos e dos serviços ecossistémicos, tem levado à definição de políticas específicas e instrumentos de apoio à investigação e inovação (Programas-Quadro), para além de outras políticas que financiam a inovação em geral, através da melhoria de competências, coordenação ou investimento em

infraestruturas (por exemplo, Política de Coesão, *Eurostars*, *LIFE +*, *The European Innovation Partnership*).

Conforme indicado por Mansinho *et al.* (2018) a evolução, de algum modo forçada pelas mudanças ocorridas a nível global e pela consequente necessidade de progredir, tem ido no sentido de uma adequação crescente das práticas de gestão ao nível da empresa. Para esta evolução contribuiu um novo paradigma e uma disciplina emergente e independente (MARTENS, 2006), a ciência da sustentabilidade, cada vez mais enquadrada em programas educacionais (LOZANO *et al.*, 2013) e de crescente interesse da academia (FANG *et al.*, 2018).

A abordagem académica da sustentabilidade baseada em princípios pode ser entendida "como uma disciplina que aponta o caminho em direção a uma sociedade sustentável" (KOMIYAMA & TAKEUCHI 2006, p. 2). O propósito é o de desenvolver bases científicas amplas na formação para a sustentabilidade e o DS (DISTERHEFT *et al.*, 2013), acrescentando uma nova função ao tradicional trinómio investigação-ensino-extensão das universidades. Tem a ver com a sua responsabilidade no impacto ambiental positivo e na capacidade de ser agente de transformação e mobilização social num contexto de alterações ambientais globais e, de disseminar e (co)criar e transmitir conhecimento e competências que induzam transformações amplas e promovam o DS (TRENCHER *et al.*, 2014). Incorporar nos currícula os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase nas competências claramente relacionadas (SALOVAARA, SOINI & PIETIKÄINEN, 2020), realça o contributo que as instituições de ensino superior podem ter no alcance da Agenda 2030 (NU, 2015) e dos seus dezassete objetivos (LEICHT, HEISS & BYUN, 2018).

Outro aspeto importante é o da avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem (STANIŠKIS & KATILIŪTĒ, 2016), na qual a perspetiva de avaliação multidimensional dos estudantes resulta importante para a melhoria da qualidade do ensino e o alcance dos objetivos de aprendizagem (MARSH & BAILEY, 1993; MARSH & DUNKIN, 1997; RUIZ ESTEBAN & SANTOS DEL CERRO, 2020). A identificação pelos alunos dos atributos relacionados a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade é uma forma de permitir às universidades, não apenas melhorar a sua prestação e serviço público, como traçar planos de formação inicial e contínua para o seu corpo docente, tendo em conta o papel determinante das competências genéricas, pedagógicas e disciplinares na interação professor-aluno (RUIZ ESTEBAN & SANTOS DEL CERRO, 2020).

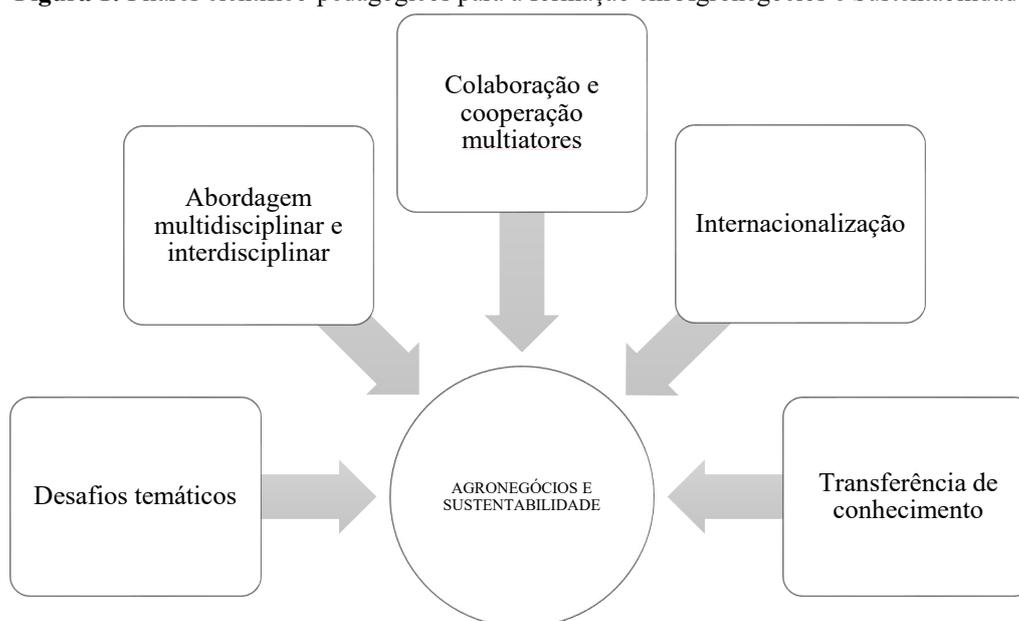
Em Portugal, no que toca à incorporação nos currícula dos ODS, menos de 10% dos

cursos de primeiro e segundo ciclos abordam diretamente pelo menos um objetivo de DS (ALEIXO, AZEITEIRO & LEAL, 2019) não existindo à data de criação do curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade, formações de 3º ciclo focados em competências que promovam o DS dos agronegócios. Foi assim, numa lógica da multidisciplinaridade aliada ao paradigma da sustentabilidade e à identificação de carências globais no conhecimento pela procura de agronegócios economicamente competitivos com compromissos socioambientais, que foi iniciada em Portugal, em 2017, a formação de nível de doutoramento (3º ciclo) em Agronegócios e Sustentabilidade.

METODOLOGIA

O procedimento empírico deste trabalho é baseado na apreciação de indicadores que se relacionam com os cinco principais pilares científico-pedagógico com que foi construído o curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade (Figura 1).

Figura 1: Pilares científico-pedagógicos para a formação em Agronegócios e Sustentabilidade



Fonte: Elaboração própria.

Os desafios temáticos constituem, obviamente, o primeiro pilar do curso e evidenciam a diversidade de tópicos na área de conhecimento dos agronegócios e sustentabilidade. Neste âmbito pretende-se evidenciar, com o presente trabalho, os temas de investigação selecionados nos últimos dois anos e que revelam as preocupações atuais e emergentes dos jovens investigadores. Para além da temática, serão enfatizadas as atividades económicas e as cadeias de valor sob análise.

Os procedimentos empíricos selecionados para a abordagem dos problemas em estudo

podem apresentar uma abordagem disciplinar, mas o desenvolvimento de conhecimentos suportado em metodologias multi e interdisciplinares têm-se revelado mais eficazes e eficientes para o tratamento de problemas que são considerados globais e que, por isso, exigem a interação entre distintas óticas do conhecimento. No âmbito do segundo pilar, pretende-se realizar a apreciação das diversas perspetivas que se preveem mobilizar para o tratamento e investigação dos problemas identificados.

O carácter global dos problemas do setor agroflorestal e alimentar deve potenciar ainda a ação conjunta das instituições, organizações ou agentes económicos, com foco em áreas de especialização bem definidas e complementares, identificando-se o terceiro pilar científico-pedagógico. Neste caso, pretende-se demonstrar até que ponto a necessidade de expandir a fronteira do conhecimento tem-se conseguido pela interação constante entre as empresas e as unidades de ensino, investigação e desenvolvimento baseada em processos de aprendizagem coletiva e de co-inovação. Estes processos devem ultrapassar fronteiras geográficas, pois a internacionalização da investigação, mais do que um processo atual, tornou-se uma realidade inevitável, quer pela natureza dos temas quer pela possibilidade de expansão das formas, estratégias e dimensões de abordagem dos problemas.

Por último, a transferência de conhecimento assente em modelos inovadores e que dê suporte à interação dos restantes pilares é um aspeto fundamental e essencial à operacionalização do curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade. Nesta ótica, serão apreciadas as diferentes ferramentas utilizadas e os resultados obtidos.

A informação recolhida é, essencialmente, de âmbito qualitativo e suportada no questionário desenvolvido e aplicado aos alunos que tem o seu projeto de investigação em curso (alunos da primeira edição) ou sob avaliação ou, ainda, em preparação (alunos da segunda edição). O questionário foi preenchido online, através da plataforma Moodle, entre julho e setembro de 2020. Este tipo de instrumento de recolha de informação tem muitas vantagens, sendo de evidenciar principalmente, o facto de ser económico e eficiente em termos de tempo necessário para o envio dos questionários e a recolha de dados (COUPER, 2000).

O questionário consistiu em 41 perguntas, sendo 19 abertas e as restantes fechadas (dicotómicas ou de múltipla escolha) organizadas em oito secções principais. Após o questionamento da autorização e do tratamento, de forma anónima, da informação prestada, a primeira secção incluiu questões sobre a caracterização do respondente, de acordo com as recomendações de Hill e Hill (2009). A segunda secção foi direcionada para os desafios

temáticos e a terceira secção foi destinada à abordagem multi e interdisciplinar do curso. A quarta secção foi dedicada à colaboração e cooperação multiautores, seguida por uma secção sobre a internacionalização. As últimas partes incluíram questões para avaliar os mecanismos de transferência de conhecimentos (secção 6), questões pedagógicas e recursos disponibilizados (secção 7) e, finalmente, a apreciação geral do curso (secção 8). Foram assim seguidas as sugestões feitas por Thayer-Hart et al. (2010) e Maciel, Nunes e Claudino (2014), relativamente ao levantamento de aspetos mais específicos numa fase mais avançada do questionário.

A recolha de informação foi concluída em setembro de 2020 tendo a participação sido voluntária e sem qualquer compensação.

RESULTADOS

O curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade foi aprovado em 2017. A sua primeira edição realizou-se no ano letivo 2018/2019, com oito alunos matriculados, e a segunda edição (2019/2020) contou com um acréscimo de doutorandos (11), porém, são treze os alunos que mantêm o curso continuamente ativo e que reúnem as condições de elegibilidade para o preenchimento do inquérito proposto no âmbito do presente trabalho (quatro do primeiro e nove do segundo ano letivo). A taxa de resposta obtida foi de 100%.

A idade média atual dos respondentes localiza-se nos 43 anos, variando entre os 31 e 60 anos, sendo apenas quatro do género feminino.

As ocupações profissionais são muito distintas entre os doutorandos, com apenas 54% das respostas a indicarem a sua integração no setor agroflorestal e alimentar. Porém, a análise mais detalhada das atividades profissionais declaradas permite constatar a abrangência dos agronegócios nas ocupações destes indivíduos, que incluem desde a produção agroalimentar à gestão e consultoria, passando pelo ensino e investigação. Apenas um respondente não apresenta atualmente outra atividade profissional, para além de ser estudante deste curso. Três são trabalhadores por conta própria e nove trabalham por conta doutrem.

DESAFIOS TEMÁTICOS

A abrangência temática do curso de doutoramento impõe-se para um conhecimento global e contextualizado dos diferentes problemas das cadeias agroflorestais e alimentares, necessário para antecipar, compreender e responder aos desafios com que elas se deparam, e está claramente expresso nos planos curriculares das unidades curriculares que apresentam a mesma designação do curso e que se distribuem ao longo do primeiro ano.

A análise dos conteúdos programáticos do curso em função das expectativas demonstradas pelos alunos teve uma avaliação de muito bom (7) e bom (6).

Da análise temática dos quatro projetos de tese de doutoramento aprovados e em curso aos quais se adicionam os restantes nove em submissão ou preparação, constata-se uma diversidade de tópicos de investigação reveladores das preocupações atuais e emergentes dos jovens investigadores e que resultam da junção das suas experiências aos conteúdos obtidos durante as atividades curriculares do curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade.

A diversidade de temas incluídos nos projetos de investigação referidos verifica-se, essencialmente, ao nível do tópico em estudo, da atividade agroalimentar e da posição da cadeia de valor que é foco da investigação, para além das diferentes abordagens conceituais e empíricas que lhes estão associadas. A generalidade dos tópicos sob investigação relacionam-se com a integração das diferentes dimensões da sustentabilidade em toda a abordagem do *agribusiness*, com foco no desenvolvimento de metodologias de avaliação da sustentabilidade adaptadas aos diversos contextos; na comparação de métodos de produção agroalimentares convencional e biológico; na identificação de abordagens que permitam um maior nível de conhecimentos e de inovação agroecológicas pelos principais atores do setor; nas questões associadas à governança e confiança da cadeia de valor; no desenvolvimento de modelos de negócios inovadores e adaptáveis aos ODS; e na integração da economia circular no desenvolvimento de negócios, com reflexos nas diferentes componentes do território envolvente.

As atividades agroalimentares dominantes têm foco na indústria do vinho (3), do leite ou carne (2), arroz (1), cacau (1), maçã (1), soja (1) e nas atividades florestais (1). Outros trabalhos apresentam-se como mais generalistas das atividades desenvolvidas (1) ou com preocupações específicas ao nível da agricultura familiar (2).

Ao nível da posição da cadeia de valor, cinco projetos são dedicados à atividade produtiva agrícola, três direcionam-se para o consumo e os restantes (5) abordam a cadeia de valor ou de abastecimento, mas, no seu conjunto, os trabalhos propostos visam contribuir com a geração de conhecimento para uma agricultura e silvicultura mais sustentáveis e uma cadeia agroalimentar competitiva.

ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

As diversidades expostas nos projetos de investigação em desenvolvimento pelos jovens investigadores são correspondidas pelas áreas científicas onde apresentam enquadramento,

tendo como área principal ora as ciências empresariais ou sociais (10) ora as ciências agrárias (2), e o inverso no que respeita a área secundária, complementados com preocupações do foro ambiental.

A abordagem multi, inter e também transdisciplinar, para além de veiculada no conceito central de sustentabilidade, que exige a interação entre distintas óticas do conhecimento, é intencionalmente despertada no curso pela diversidade de tópicos e metodologias abordadas, pelas perspetivas e discussões entre alunos e docentes envolvidos, ambos oriundos de distintas áreas disciplinares, e através dos palestrantes convidados, reveladores de dissemelhantes visões empresariais e institucionais.

Mais de 53% dos alunos avaliaram as metodologias de ensino utilizadas com muito bom (54%) ou bom (46%) contributo para o processo de aprendizagem.

As metodologias encontradas por cada aluno, para o tratamento e investigação dos problemas identificados nos seus projetos, são também focadas na interação de diferentes abordagens qualitativas e quantitativas, destacando-se os estudos de caso aos estudos do comportamento do consumidor. Esta utilização resulta da necessidade de quebrar barreiras nos acessos a fontes de informação por forma a uma expansão mais eficaz das fronteiras de conhecimento abordadas pelo curso de Agronegócios e Sustentabilidade.

COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO MULTIATORES

O curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade é oferecido pelo consórcio entre a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e a Universidade de Évora (UÉ), em parceria com outras Instituições nacionais e internacionais de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e empresas do setor agroflorestal e alimentar. Atualmente, são dez instituições e empresas do setor envolvidas no curso e nove instituições de I&D, para além das incluídas no consórcio.

Tais colaborações permitem o desenvolvimento de processos de co-conhecimento e manifestam-se a diferentes níveis. Constituem exemplos a identificação de tópicos a abordar nas sessões em sala de aula ou nos projetos de doutoramento, correspondentes às necessidades atuais do setor; a criação de equipas de orientação multiatores e multidisciplinares, promovendo diferentes visões e experiências de suporte ao processo de investigação, tornando o processo mais rico na sua abrangência e capacitando-o de inovação.

Todos os projetos de doutoramento já apresentados ou em curso incluem equipas

constituídas por dois ou três orientadores, provenientes das duas instituições do consórcio, de diferentes áreas científicas e que envolvem outras instituições públicas ou privadas, de I&D ou empresariais.

A colaboração é enfatizada no caso de projetos de doutoramento integrados em projetos de investigação financiados, beneficiando, desse modo, de uma rede de atores que trabalham com objetivos comuns. Encontram-se nesta situação três doutorandos.

A colaboração e cooperação multiautores, apesar de partir de um pressuposto genuíno, tem ficado aquém da expectativa dos alunos. Os doutorandos referem a necessidade de mais contactos com o setor empresarial, ou seja, incrementar as atividades fora de portas, mas a reduzida dimensão presencial da turma em sala de aula não tem permitido uma abordagem mais expressiva deste tipo de experiências.

INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização é um indicador presente no curso a diferentes níveis e necessária para a abordagem dos agronegócio e dos desafios que enfrentam.

Tem início com as parcerias institucionais internacionais desenvolvidas na conceção do curso, oito das nove parcerias são de âmbito internacional, e que se manifestam em diferentes momentos, nomeadamente, na participação nos seminários e Workshops organizados no âmbito das atividades do curso e também na leitura e discussão dos projetos de doutoramento. Tal indicador apresenta continuidade com as diferentes nacionalidades dos doutorandos, sendo mais de 50% (sete alunos) estrangeiros e cujas temáticas selecionadas para os seus projetos de doutoramento em curso ultrapassam as fronteiras nacionais também em igual número dos trabalhos apresentados.

Um dos projetos de doutoramento integra-se num projeto de investigação com financiamento internacional e outro aluno beneficia de bolsa de mobilidade Erasmus.

As participações internacionais são permitidas essencialmente devido à utilização do modelo *b-learning* do curso, utilizada por onze dos alunos, dos quais dois optam exclusivamente pelo modelo de aulas *online*.

É ainda de ressaltar o impacto internacional do curso, através dos trabalhos apresentados ou a apresentar em eventos da mesma amplitude, destacando-se o IX Congresso da Associação Portuguesa de Economia Agrária-APDEA e III Encontro Lusófono em Economia, Sociologia, Ambiente e Desenvolvimento Rural (ESADR 2019); o XXI Seminário

Luso-Espanhol de Economia Empresarial (SLEE 2019); o XXII Seminário Hispano-Luso de Economia Empresarial (SHLEE 2020); a 13th Annual Conference of the EuroMed Academy of Business (EMAB 2020); o 7th International Congress of Mountain and Steep Slopes Viticulture (CERVIM 2021); e a 9th World Conference on Localized Agri-food Systems (SYAL 2021), e as publicações em revista com arbitragem científica internacional.

TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

A transferência de conhecimentos pode ser analisada em dois eixos, a transferência interna, através do circuito docente-aluno-docente, que neste curso, é desenvolvido *face-to-face* ou recorrendo às tecnologias que permitem encurtar a distância, através de plataformas de *e-learning* e de videoconferência. Mais de 61% dos respondentes consideraram muito bem adequados os recursos e as infraestruturas disponibilizadas, enquanto que 23% classificaram com bom e dois alunos julgaram a situação com médio.

Por outro lado, há que refletir sobre a transferência de conhecimento para fora das fronteiras limitadas pelos docentes e alunos do curso. Neste caso, apesar de muitos trabalhos se encontrarem num fase muito inicial, verifica-se que nos dois anos letivos do curso, 2018/2019 e 2019/2020, foram produzidos mais de 18 artigos em eventos científicos e cinco publicados ou submetidos a revista.

Em determinados momentos do ano letivo, os alunos são convidados a participar em eventos técnico-científicos organizados pela Comissão Coordenadora do curso ou pelas Unidades de I&D onde o curso se encontra alocado, tendo sido organizadas, só em 2019, mais de seis iniciativas especificamente para os doutorandos em Agronegócios e Sustentabilidade. Estas iniciativas tiveram como principal foco a troca de experiências com os parceiros do curso e outros agentes do setor agroalimentar e florestal. Todavia, é de destacar que a dimensão de doutorandos em modo presencial não é compatível com o público necessário para este tipo de iniciativas.

APRECIÇÃO GERAL DO CURSO

O Quadro 1 sumariza as principais reflexões positivas e negativas manifestadas pelos doutorandos, bem como as sugestões preconizadas pelos mesmos intervenientes.

Algumas destas propostas estão já em curso, outras não se tornam possíveis de realizar na sua plenitude por fatores vários e que não se relacionam diretamente com a gestão pedagógica-científica do curso, é o caso do seu financiamento. Noutros casos, nota-se a

necessidade de adotar novas estruturas e dinâmicas que auxiliem a respostas mais adequadas aos objetivos e princípios do curso. Referimo-nos, nomeadamente, ao modelo misto adotado para o curso, que combina o modo presencial com o formato *b-learning*, que, apesar de trazer inúmeras vantagens para encurtar a distância, limita o desenvolvimento de outras atividades, como é o caso da maior interação com o setor empresarial.

Quadro 1: Pontos fortes e fracos do curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade e sugestões de melhoria

Pontos fortes:	Pontos fracos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Temática atual com forte pendor de inovação 2. Plano curricular alinhado com a realidade do mercado nacional e internacional 3. Quadro docente altamente qualificado e dedicado 4. Experiência e disponibilidade dos docentes e palestrantes 5. Inovação e instigação de novos saberes 6. Abordagens multidisciplinares 7. Mindset focado em soluções e resultado 8. Parceria de duas Universidades com mais-valias complementares 9. Infraestruturas 10. Eventos/congressos/seminários organizados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Financiamento dos doutorandos 2. Reduzida afluência de alunos 3. Escasso conteúdo sobre planificação e gestão do agronegócios 4. Necessidade de maior conteúdo sobre metodologias de investigação e estatística 5. Limitações na utilização de certos <i>softwares</i> 6. Quantidade de visitas técnicas a nível de campo 7. Escassa interação com o meio empresarial 8. Distanciamento, no caso do uso exclusivo do método de participação <i>online</i> 9. Estrutura física 10. Problemas de descoordenação e de comunicação
Propostas de melhoria	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repensar o número de temáticas ou a sua duração 2. Manter o fluxo dos temas em exposição 3. Incorporar temas sobre planificação e gestão dos agronegócios 4. Maior abordagem de "casos de estudo" e trazer para o "debate" casos de inovação 5. Inserir Unidades Curriculares de Inglês e Estatística 6. Reduzir a carga de trabalhos e de avaliações e apostar numa maior elasticidade na escolha de temas e metodologias, nem sempre verificada na prática 7. Melhorar coordenação administrativa entre as duas Universidades do consórcio 8. Definir e estruturar uma sala específica para o curso em cada Universidade 9. Facultar toda a informação das Unidades Curriculares e respetivos docentes no primeiro dia de aula 10. Apresentar professores e palestrantes, seus <i>Curricula Vitae</i> e projetos de I&D 11. Maior disponibilidade dos professores para com os alunos. 12. Estimular o uso de língua inglesa nas aulas ou seminários por parte dos alunos e docentes 13. Captar bolsas de investigação associadas ao curso por via de parceria com empresas locais ou nacionais 14. Possibilitar estágios em empresas ou entidades ao longo do curso 	

15. Promover maior integração com outras universidades europeias para atividades de mobilidade com bolsa, visando inclusive certificação de doutoramento europeu
16. Aprofundar a relação entre o curso e o meio empresarial
17. Evitar mudanças de horário
18. Aprimorar e simplificar o funcionamento da plataforma

Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÕES

A apreciação do modelo de conceção e das práticas desenvolvidas com o curso de doutoramento em Agronegócios e Sustentabilidade, através da reflexão de um conjunto de indicadores obtidos por informação recolhida via inquérito aos seus alunos em estado ativo, evidencia a necessidade de manutenção de determinados princípios e praxis neste curso de formação avançada, sendo necessário, todavia, equacionar outros aspetos para o maior sucesso dos seus objetivos.

Apesar da diversidade de temas ser vasta, complexa e necessária para um setor também ele vasto e com problemas sem fronteiras, o pilar dos desafios temáticos constitui um ponto forte do curso, que permite abranger o contexto de cada aluno e seus interesses, dentro das suas condições temáticas específicas. A análise breve aos projetos de doutoramento confirma a continuidade deste item, sendo necessário enriquecer os tópicos em função dos interesses demonstrados por cada aluno e seu contexto de investigação, nos momentos disponíveis e previstos sob a forma de Seminários e Workshops.

As abordagens metodológicas são aquelas que revelam um maior esforço pela parte dos alunos resultante das diferentes experiências científicas prévias de cada um, enquadradas nas temáticas dos seus percursos académicos que muitas vezes não se adequam aos novos projetos. Neste pilar, apesar da multi e interdisciplinaridade constituírem um ponto forte e adequado ao estado atual da ciência, torna-se necessário um maior auxílio da equipa docente para o domínio da utilização de métodos e ferramentas específicas pelos doutorandos. Ainda neste âmbito, de acordo com as necessidades e interesses temáticos concetuais ou empíricos que se vão manifestando, têm-se complementado algumas situações pontuais com o desenvolvimento de cursos de formação ou Workshops, sendo necessário um maior investimento, já em curso, para a aquisição de recursos metodológicos (por exemplo, licenças de *software*).

A colaboração e cooperação multiautores, apesar de partir de um pressuposto científico genuíno, tem ficado aquém da sua expectativa, sendo necessário desenvolver novos modelos que permitam um intercâmbio mais razoável de doutorandos, docentes e, essencialmente, de

experiências empresariais.

A combinação dos três pilares anteriores é necessária para a validação e ampliação da internacionalização do curso, nos seus diversos níveis (corpo docente, público-alvo, outputs científicos) e será expressa pelos mecanismos utilizados para a transferência de conhecimento, visando uma expansão mais eficaz das fronteiras de conhecimento abordadas pelo curso de Agronegócios e Sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, A.M.; AZEITEIRO, U.M.; & LEAL, S. A implementação dos objetivos do desenvolvimento sustentável no ensino superior português. *In: CONFERÊNCIA CAMPUS SUSTENTÁVEL*, n.º 1, 2019, Porto. Abstract, 2019. p. 1-3. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/4283>. Acesso em: 01 setembro 2019.

BOEHLJE, M.; MAUD ROUCAN-KANE, M.; & BRÖRING, S. Future Agribusiness Challenges: Strategic Uncertainty, Innovation and Structural Change. **International Food and Agribusiness Management Review**, v. 14, n. 5, p. 53-82, 2011.

BRIZ, T.; VON FRAGSTEIN UND NIEMSDORFF, P.; RADICETTI, E.; MOSCETTI, R.; UUSITALO, E.; IIVONEN, S.; MYNTTINEN, R.; MOUDRY, J.; KONVALINA, P.; KOPECKY, M.; ŚREDNICKA-TOBER, D.; KAZIMIERCZAK, R.; TALGRE, L.; MATT, D.; VEROMANN, E.; MANCINELLI, R.; & REMBIAŁKOWSKA, E. Knowledge and skills attractive for the employers of the organic sector: A survey across Europe. **Renewable Agriculture and Food Systems**, p. 1-10, 2019. DOI: 10.1017/S1742170519000395.

BROOKS, J.; DECONINCK, K.; & GINER, C. **Three key challenges facing agriculture and how to start solving them**. OCDE, Agriculture and Fisheries, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/agriculture/key-challenges-agriculture-how-solve/>. Acesso em: 6 agosto 2020.

CARRARESI, L.; & BANTERLE, A. Agri-food Competitive Performance in EU Countries: A Fifteen-Year Retrospective. **International Food and Agribusiness Management Review**, v. 18, n. 2, p. 37-62, 2015. DOI: 10.22004/ag.econ.204135.

CE - COMISSÃO EUROPEIA. **Education and training in Europe 2020: Responses from the EU Member States**. Eurydice Report. Brussels, 2013. DOI: 10.2797/49490.

CHAPLIN, H.; DAVIDOVA, S.; & GORTON, M. Agricultural adjustment and the diversification of farm households and corporate farms in Central Europe. **Journal of Rural Studies**, v. 20, n. 1, p. 61-77, 2004. DOI: 10.1016/S0743-0167(03)00043-3.

COUPER, M.P. Web Surveys: a review of issues and approaches. **Public Opinion Quarterly**, v. 64, n. 4, p. 464-494, 2000.

DISTERHEFT, A.; CAEIRO, S.; AZEITEIRO, U.M.; & LEAL FILHO, W. Sustainability Science and Education for Sustainable Development in Universities: A Way to Transition. *In:*

CAEIRO, S.; LEAL FILHO, W.; JABBOUR, C., AZEITEIRO, U. **Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions**. Switzerland: Springer International Publishing, 2013, p. 3-27.

FANG, X.; ZHOU, B.; TU, X.; MA, Q.; & WU, J. What Kind of a Science is Sustainability Science? An evidence-based reexamination. **Sustainability**, n. 10, p. 1478, 2018. DOI: 10.3390/su10051478.

GREEN, M.; & MAYNARD, R. The employment benefits of organic farming. *In*: ATKINSON, C.; BALL, B.; DAVIES, D.H.K.; REES, R.; RUSSELL, G.; STOCKDALE, E.A.; WATSON, C.A.; WALKER, R.; & YOUNIE, D. **Aspects of Applied Biology 79**, What will organic farming deliver? COR 2006. Association of Applied Biologists, 2006, p. 51-55.

HILL, M.M., & HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2019.

JANSEN, K. Labour, Livelihoods and the Quality of Life in Organic Agriculture in Europe. **Biological Agriculture and Horticulture**, v. 17, n. 3, 2000. DOI: 10.1080/01448765.2000.9754845.

KIVINEN, O.; NURMI, J.; & SALMINIITTY, R. Higher Education and Graduate Employment in Finland. **European Journal of Education**, v. 35, n. 2, p. 165-177, 2000.

KOMIYAMA, H.; & TAKEUCHI, K. Sustainability science: building a new discipline. **Sustainability Science**, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2006. DOI: 10.1007/s11625-006-0007-4.

KUNKEL, H. Overview. *In*: **National Research Council Board on Agriculture, Agriculture and the Under-graduate**. Washington, DC: National Academy Press, 1992, p. 1-15.

LEICHT, A.; HEISS, J.; & BYUN, W.J. (Eds.). **Issues and trends in Education for Sustainable Development**. Paris: UNESCO Publishing, 2018.

LOZANO, R.; LUKMAN, R.; LOZANO, F.; HUISINGH, D.; & LAMBRECHTS, W. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**, n. 48, p. 10-19, 2013. DOI: 10.1016/j.jclepro.2011.10.006.

MACIEL, O.; NUNES, A.; & CLAUDINO, S. Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, n. 6, p. 153-177, 2014.

MANSINHO, I.; MARQUES, C.; DAMIÃO, P.; CRISTÓVÃO, A.; MARTA-COSTA, A.; GUERREIRO, J.; SILVA, E.; & MORAIS DE ALMEIDA, C. As ciências económicas e sociais no quadro da regionalização universitária, Texto Monográfico II. *In*: Mansinho, M.I.A., **A Empresa Agrícola: Das folhas do Feitor à Gestão Ambiental** (pp. 293-308). Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais, 2018, p. 293-308.

MARSH, H.W.; & BAILEY, M. Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness, **The Journal of Higher Education**, v. 64, n. 1, p. 1-18, 1993. DOI: 10.1080/00221546.1993.11778406.

MARSH, H.W.; & DUNKIN, M. Students' evaluations of university teaching: A

multidimensional perspective. *In*: Perry, R.P.; & Smart, J.C. **Effective teaching in higher education**: Research and practice. New York: Agathon, 1997, p. 241-320.

MARTENS, P. Sustainability: science or fiction? **Sustainability: Science, Practice and Policy**, v. 2, n. 1, p. 36-41, 2006. DOI: 10.1080/15487733.2006.11907976.

MONTY, J. **Innovating Agribusiness**, 2015. Disponível em: <https://innovatingagribusiness.com/2015/11/18/relevance-of-education-in-agribusiness/>. Acesso em: 3 agosto 2020.

MULDER, M.; & HENDRIK KUPPER, H. The Future of Agricultural Education: The Case of the Netherlands. **Journal of Agricultural Education and Extension**, v. 12, n. 2, p. 127-139, 2006. DOI: 10.1080/13892240600861658.

NAIK, A.; SREENIVASULU, M.; RAO, I.S.; & LANKATI, M. A Study on Knowledge Level of Farmers on Organic Red Gram Cultivation Practices in Dryland Areas of Karnataka, India. **International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences**, v. 7, n. 3, p. 435-440, 2018. DOI:10.20546/ijemas.2018.703.051.

NIEBERG, H. & OFFERMANN, F. Economic Performance of Organic Farms in Europe. **Organic Farming in Europe: Economics and Policy**, 5. Stuttgart – Hohenheim: Universität Hohenheim, 2000. Disponível em: <https://orgprints.org/8473/>. Acesso em: 2 setembro 2020.

NIGGLI, U.; SLABE, A.; SCHMID, O.; HALBERG, N.; & SCHLÜTER, M. **Vision for an Organic Food and Farming Research Agenda to 2025**. Organic Knowledge for the Future. Technology Platform, Organics', 2008. Disponível em: <https://tporganics.eu/wp-content/uploads/2016/01/tporganiceu-vision-research-agenda.pdf>. Acesso em: 5 agosto 2020).

NU - NAÇÕES UNIDAS. **Resolution A/RES/70/1** adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/70/1>. Acesso em: 1 setembro 2020.

OECD. **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: 10.1787/f8d7880d-en.

PANETTO, H.; LEZOCHE, M.; HERNANDEZ, J.; DIAZ, M.M.; & KACPRZYK, J. Special issue on Agri-Food 4.0 and digitalization in agriculture supply chains - New directions, challenges and applications. **Computers in Industry**, v. 116, p. 103188, 2020. DOI: 10.1016/j.compind.2020.103188.

PORCEDDU, E.; & RABBINGE, R. Role of research and education in the development of agriculture in Europe. **European Journal of Agronomy**, v. 7, n. 1-3, 1997. DOI: 10.1016/S1161-0301(97)00031-2.

RUIZ ESTEBAN, C.M.; & SANTOS DEL CERRO, J. Teaching quality: The satisfaction of university students with their professors. **Anales De Psicología / Annals of Psychology**, v. 36, n. 2, p. 304-312, 2020. DOI: 10.6018/analesps.335431.

SALOVAARA, J.J.; SOINI, K.; & PIETIKÄINEN, J. Sustainability science in education: analysis of master's programmes' curricula. **Sustainability Science**, n. 15, p. 901-915, 2020. DOI: 10.1007/s11625-019-00745-1.

STANIŠKIS, J. K.; & KATILIŪTĒ, E. Complex evaluation of sustainability in engineering education: case & analysis. **Journal of Cleaner Production**, n. 120, p. 13-20, 2016. DOI: 10.1016/j.jclepro.2015.09.086.

THAYER-HART, N.; DYKEMA, J.; ELVER, K.; SCHAEFFER, N. C.; & STEVENSON, J. **Survey Fundamentals** - A guide to designing and implementing surveys. USA (Madison): Office of Quality Improvement, University of Wisconsin Survey Center, WI, USA, 2010.

VAN DEN BAN, A.W. Communication Systems between Agricultural Research and the Farmers: The Netherlands Way. **Journal of Extension Systems**, n. 3, p. 26-34, 1987.

VAN DEN BAN, A.W. Book review. **The Journal of Agricultural Education and Extension**, v. 5, n. 3, p. 221-230, 1998. DOI: 10.1080/13892249885300341.

WOODFORD, K. **Education for Agribusiness**. 2014. Disponível em: <https://keithwoodford.wordpress.com/2014/03/03/education-for-agribusiness/>. Acesso em: 2 setembro 2020.

CAPÍTULO 19

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106019146

Marisa Adriane Pereira dos Reis
Cléia Demétrio Pereira

RESUMO

Desenvolvemos o presente trabalho, fruto de uma pesquisa bibliográfica, com os objetivos de analisar estratégias pedagógicas utilizadas na educação infantil consideradas inclusivas e possíveis dificuldades existentes para criá-las, bem como de refletir sobre a formação docente que atua nessa área, especialmente. Para desenvolver este estudo, realizamos um levantamento de produções acadêmicas por meio de artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, considerando também o período de pandemia entre os anos 2020 e 2021. Nosso olhar atento esteve voltado às necessidades de crianças (ex)incluídas do processo educativo, e embasado na análise de materiais localizados no portal da Revista da Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, por se tratar de uma fonte de publicação de livre acesso e dedicada à temática abordada. Os autores que fundamentam as análises destacam a importância da educação inclusiva voltada aos princípios dos direitos humanos. Verificamos que, apesar dos esforços empreendidos para organizar e tornar as estratégias e/ou práticas pedagógicas inclusivas, os profissionais da educação infantil ainda permanecem limitados na sua atuação, requerendo uma formação docente voltada às necessidades inclusivas que as crianças apresentam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Educação especial. Estratégias pedagógicas. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido como requisito para a conclusão do curso de pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e com os objetivos de identificar, selecionar e analisar produções bibliográficas tomando-se como base de seleção o uso de estratégias pedagógicas consideradas inclusivas para o contexto da educação infantil, descrever possíveis dificuldades existentes para a criação dessas estratégias, e refletir sob a luz das políticas de inclusão acerca das necessidades de formação para profissionais de educação infantil sobre o processo de inclusão de crianças com deficiências nesse período escolar.

As questões referentes à educação especial em uma perspectiva inclusiva são desafiadoras e instigantes para a maioria dos professores. Planejar, criar e adequar formas de intervenção exige cuidado e atenção por parte dos envolvidos nesse processo. Por isso, pesquisar, estudar, conhecer e aprender mais sobre esse tema é prioridade para nós.

Com a realização do **I Colóquio Interdisciplinar na Formação Docente** em novembro

de 2020, um evento organizado a partir do projeto de ensino **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial: um olhar atento aos direitos humanos**, pelo Centro de Educação a Distância - Cead/Udesc, e a socialização dos temas ali abordados, percebemos o quanto é urgente e fundamental aprofundar-se nessa temática, ainda mais considerando o aumento significativo de estudantes com deficiência no contexto das escolas e a ausência de diálogo sobre o assunto concernente à educação infantil principalmente.

Para seguir neste estudo, realizamos um balanço de produções em forma de artigos científicos, cuja seleção centrou-se no uso de estratégias pedagógicas na educação especial consideradas inclusivas para o contexto da educação infantil.

Fato é que, ainda hoje, muitas crianças, adolescentes e jovens brasileiros com deficiência não têm acesso à escola, ficando à margem da sociedade, e que é papel relevante da escola atuar para a inclusão, tornando o acesso escolar uma realidade para elas e para toda a sociedade.

Nesse sentido, foi necessário compreendermos as estratégias pedagógicas pela “[...] política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo” (PLETSCH, 2020, p. 63).

Para organizar essa pesquisa, analisamos artigos publicados em uma revista da área da educação, a Revista da Educação Especial da Santa Maria/RS, especialmente os artigos reunidos nos últimos seis anos. O resultado desse trabalho evidenciou a existência de estratégias e práticas pedagógicas como caminhos de criação, adequação, diferenciação e adaptação curricular que contribuíram no processo educacional do próprio percurso de formação e interações sociais no âmbito da educação infantil.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) define em seu artigo 29 a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A educação infantil passa a ser obrigatória para crianças entre quatro e cinco anos, conforme regulamenta a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL,

2009) que torna obrigatória a educação básica dos quatro aos 17 anos.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, reconhecida como participante da relação na prática pedagógica desenvolvida nas instituições.

A nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) trata da educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e prevê o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade como um dever do Estado. A BNCC aponta a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas visto que as crianças são indivíduos capazes de observar, questionar, julgar e assimilar valores construindo e apropriando-se de conhecimentos sistematizados através da ação e das interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 38).

Do ponto de vista teórico, a educação infantil preocupa-se com as relações culturais, sociais e familiares no ato pedagógico.

Apesar do compromisso com um "resultado escolar" que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32).

Do ponto de vista político, o conjunto de leis que passam a nortear a educação infantil trazem novas perspectivas, destacando mudanças relevantes na oferta e na organização do ensino para a infância. Dessa forma, entendemos que “[...] o ensino pré-escolar como parte do ensino fundamental merece nossa atenção no sentido de repensarmos os novos desafios que serão enfrentados pelos professores, pelas escolas e pelos cursos de formação de professores existentes no país” (CALDAS, 2013, p. 10).

A educação infantil não se refere a mais uma etapa da educação básica, mas situa-se no plano dos direitos sociais da infância e de sua cidadania, como destaca Kramer (1999, p. 1- 2):

A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade é a escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da educação infantil – primeira etapa da educação básica – para todos.

Logo, a educação infantil necessita de práticas que permitam à criança ter tempo para viver a infância, e isso se dá através da criação e transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender.

Para Barbosa (2009, p. 100), a atuação do professor na educação infantil deve estar “[...]”

sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais garantem às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo”.

Na educação infantil, as estratégias pedagógicas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento das crianças e, dessa maneira, Martins Filho (2005, p. 170) propõe

[...] uma mudança no modo de pensar a educação das crianças pequenas em instituições coletivas, enfatizando a diversidade cultural, gênero, classe, pertencimento étnico, religião etc., contemplando as múltiplas relações ali existentes. Alertamos, ainda, para o que nos parece imprescindível: que se instaurem espaços nas instituições de educação infantil que contemplem as múltiplas dimensões da vida da criança (tais como o brincar, o imaginário, a fantasia, o movimento, a linguagem, a socialização, a criação, a pressão, o biológico, a sexualidade, o cognitivo, o emocional, o afetivo...).

Isso posto, foi necessária uma análise acerca das estratégias que podem contribuir na aprendizagem das crianças, explorando as experiências vividas por elas nessa etapa, em que as brincadeiras e as interações são elementos essenciais no desenvolvimento, no intuito de atender às necessidades e explorar as habilidades já existentes.

Além de conhecer algumas concepções da educação infantil, é oportuno compreender a criança segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um

[...] 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, 2010).

Consideramos importante situar nossa análise nas políticas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que somente a partir desse movimento criam-se condições para se pensar em estratégias pedagógicas inclusivas sob normativas que regulamentam os processos educativos de todos os estudantes, com ênfase aos reconhecidos como público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As bases legais que norteiam as políticas de inclusão na educação escolar são recorrentes, principalmente pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), entre outros desdobramentos de documentos oficiais que regulamentam e normatizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em nosso país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) em vigência tem se tornado referência para direcionar a instituição de resoluções, decretos, portarias e políticas curriculares em âmbitos nacional, estadual e municipal, que regulamentam a educação especial na perspectiva inclusiva entre os sistemas educativos.

Um ponto discutível nessa tarefa é a adequação da escola, desde a formação do professor que, agora, além de dominar sua prática pedagógica, necessita de conhecimentos específicos para atender a estudantes com deficiência, até o próprio currículo, que deverá ser flexível para atender a todas as crianças de maneira adequada.

O professor é chamado para dominar e ensinar um conjunto de conhecimentos e conteúdos que compõem o currículo escolar como forma de transmissão de conhecimentos da sociedade contemporânea. Segundo Rodrigues (2011), muitas das áreas de ensino que têm sido introduzidas nas escolas desafiam as competências do professor.

Adicionalmente, os professores são ainda chamados a desenvolver todas estas novas estratégias numa perspectiva inclusiva, querendo isso dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante. (RODRIGUES, 2011, p. 92).

A inclusão escolar tem início na educação infantil, momento em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008).

Coutinho e Melo (2020, p. 4) salientam que “[...] independente da vida social de cada criança como: raça, etnia, sexo, situação econômica, deficiência, entre outros, reunidos em um mesmo ambiente para que possam desenvolver suas habilidades e necessidades”, os estudantes possuem os mesmos direitos estando inseridos em espaços escolares, lugar de diversidade e de aprendizagem.

Tendo em vista essa necessidade de adequar a escola para atender a diversidade, as estratégias pedagógicas utilizadas também necessitam ser pensadas de acordo com as especificidades de cada criança. Para Roldão (2009, p. 15) “[...] é no modo como se ensina que não-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exactamente se situam as estratégias de ensino”. As contribuições de Roldão

(2009, p. 59) indicam a origem grega do termo “estratégia”, a partir da linguagem militarista.

Ao trazer o conceito para o campo da educação, o entendimento expressa

[...] uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas. Estratégias não é assim sinónimo nem de tarefa nem de actividades - estas é que podem ser partes constitutivas da estratégia, desde que o seu uso seja orientado para dar sequência à concepção global em causa. (ROLDÃO, 2009, p. 68).

As estratégias pedagógicas na educação infantil têm como objetivo o desenvolvimento integral da criança, envolvendo as brincadeiras e as interações, possibilitando a participação de todas dentro de suas especificidades num contínuo cuidar e educar.

[...] uma criança com deficiência mental, por exemplo, independentemente do grau de sua necessidade, requer estratégias e mediações pedagógicas diferentes daquelas necessárias para a educação de uma criança que apresenta dificuldades no seu processo ensino-aprendizagem por razões emocionais ou pela precariedade de suas condições socioeconômicas. (PLETSCH, 2009, p. 58).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de planejar para a diversidade buscando assegurar a inclusão de todos os alunos nas atividades e cumprindo, assim, a responsabilidade social da escola, de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dessas crianças e estudantes.

Corroboramos com Pereira (2019, p. 73) ao afirmar

[...] que todas as crianças que se encontram marginalizadas pelo processo de escolarização devam ser reconhecidas pelos direitos que lhes cabem à educação, assim, como também, de garantir sua máxima inclusão na escola de ensino comum, como forma de apropriar-se dos conhecimentos curriculares, como o mais amplo locus de educação para todos. É nesse espaço que se volta a refletir e a analisar a inclusão de alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo, no contexto da escolarização das práticas curriculares, como sujeitos de direitos.

Por isso, o ato do planejamento focado na educação especial na perspectiva inclusiva deve levar em consideração estratégias pedagógicas que deem conta de oferecer aprendizagens reais a todas as crianças. Encontram-se nas práticas curriculares (LUNARDI-MENDES, 2005; PIRES, 2018; PEREIRA, 2019) o reconhecimento das possibilidades de transformação das ações educativas em processos de inclusão escolar a partir das estratégias pedagógicas, mesmo que ainda persistam muitas dúvidas sobre o que e como se deve ensinar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tanto na escola regular como no atendimento educacional especializado (HOSTINS; JORDÃO, 2015).

NO TRILHO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

Traçar um caminho de pesquisa foi necessário para atingir os objetivos pretendidos neste estudo, considerando a especificidade do tema e problema enunciados. Com isso,

buscamos por meio da pesquisa qualitativa indicadores mais específicos a partir de um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

O desenvolvimento deste estudo seguiu pela pesquisa bibliográfica, por permitir a apropriação de material disponível “[...] decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2013, p. 106), assim como também a pesquisa documental que “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45), com a finalidade de realizar um levantamento de produções acadêmicas em artigos científicos e analisar estratégias pedagógicas utilizadas na educação infantil consideradas inclusivas.

Optamos pela **Revista Educação Especial** para a realização do levantamento e seleção dos artigos científicos, considerando ser uma fonte de dados bibliográficos com forte tradição na formação docente voltada à educação especial. Além disso, essa revista conta com mais de 30 anos de atividades na publicização e circulação dos conhecimentos científicos. Definido o lócus da pesquisa, as buscas pelos materiais selecionados seguiram, inicialmente, com a publicação dos volumes dos últimos cinco anos, com olhar atento aos descritores: educação infantil, educação especial, estratégias pedagógicas inclusivas e, ainda, práticas pedagógicas ou práticas de ensino.

Os primeiros achados apresentaram uma diversidade de artigos, dos quais foram selecionados inicialmente 40 para uma breve leitura dos sumários, buscando identificar a existência de narrativas sobre estratégias ou práticas pedagógicas inclusivas.

Para definir a seleção final dos artigos científicos, seguimos alguns critérios previamente ordenados: o primeiro, foi a leitura dos títulos dos artigos; o segundo, seguiu pela leitura dos resumos; o terceiro critério usado foi a leitura das introduções para verificarmos se havia presença de descritores. Quando não havia evidências da temática abordada, seguíamos para uma leitura mais atenta na busca de uma ampliação das ideias contidas nos materiais. Esse foi o caminho trilhado para a seleção final dos nove artigos que apontavam destaque para o tema central desta pesquisa.

Os materiais encontrados foram submetidos à análise temática, técnica utilizada pela análise de conteúdo, definida por Bardin (2016, p. 16) como “[...] um conjunto de instrumentos

metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Contribui dizermos que a análise temática organiza o trabalho em uma sequência a ser executado, iniciando pela pré-exploração do material selecionado, por meio das leituras flutuantes; a seleção das unidades que são analisadas; os descritores que guiam a análise; e por último a categorização e subcategorização da temática (BARDIN, 2016), que nesse estudo foram definidas previamente. Nesse movimento de leitura, análise e compreensão, a pesquisa permitiu-nos observar a presença e a importância das estratégias ou práticas pedagógicas, analisar se elas possibilitam a inclusão e suscitar novas reflexões acerca do tema.

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos a identificação dos materiais selecionados para fins de atingir os objetivos propostos neste estudo. No entanto, cumpre-nos dizer que iniciamos os acessos aos artigos científicos a partir do Congresso Brasileiro de Educação Especial, evento realizado bianualmente pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), e, na sequência, exploramos produções na Revista da Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizadas as primeiras buscas nos endereços eletrônicos das publicações, optamos pela Revista da Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por ser um periódico de grande volume de publicações, o qual atendeu aos interesses desta pesquisa.

No Quadro 1 a seguir, exibimos a identificação dos artigos científicos que compuseram os materiais submetidos às análises deste estudo.

Quadro 1 - Balanço de produções em artigos científicos na Revista Educação Especial (UFSM) com base nos descritores educação infantil, educação especial, estratégias pedagógicas e práticas pedagógicas

Ano de publicação	Título	Autor(es)
2021	Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema - coronavírus.	Cristiane Hammel, Sandro Aparecido dos Santos, Ricardo Yoshimitsu Miyahara
2021	Intervenções para casos de crianças e adolescentes com mutismo seletivo.	Danielle Castelões Tavares de Souza, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
2020	Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo.	Maria da Guia Souza, Débora Regina de Paula Nunes
2019	Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA).	Gardenia de Oliveira Barbosa, Mey de Abreu van Munster

2018	Intervenção junto a indivíduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional.	Aila Narene Dahwache Criado Rocha, Nadine Aparecida Nogueira Capobianco, Luana Borges Brito, Andréa Rizzo dos Santos
2018	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.	Karla Tomaz Faria, Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira, Luiz Renato Rodrigues Carreiro, Victor Amoroso, Cristiane Silvestre de Paula
2018	Currículo, desenho animado e diversidade.	Maria Heloisa de Melo Cardoso, Verônica dos Reis Mariano Souza, José Adelmo Menezes de Oliveira
2017	A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió.	Daniela Mendonça Ribeiro, Nínive Rodrigues Cavalcanti de Melo, Ana Carolina Sella
2016	Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos.	Ana Claudia Tenor, Débora Deliberato

Fonte: elaborado pelas autoras

As leituras dos artigos confirmam o quão importante é o exercício de apropriação das ideias ali organizadas, em uma busca pelo objeto a ser pesquisado, o que nos permite observar e analisar em que medida são atingidos os resultados esperados.

Do artigo intitulado **Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo**, de Souza e Nunes (2020), destacamos a abordagem das autoras pelo uso da consultoria colaborativa, que envolveu a observação da prática docente como estratégia no assessoramento ao professor na maximização do desenvolvimento educacional de uma criança. O programa contou com a participação de uma criança de quatro anos com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), da professora, da cuidadora, da avó, da pedagoga e da assistente de pesquisa. Contextualizando, segundo Souza e Nunes (2020, p. 2), o TEA caracteriza-se como “[...] um distúrbio de natureza neurobiológica, caracterizado por prejuízos sociocomunicativos e comportamentais”.

Para efetivar o programa, foram destacadas práticas que poderiam incluir a criança nas rotinas, dentre elas a estruturação da rotina inicial, o uso de recursos visuais em atividades de contação de histórias, a adoção de materiais concretos em tarefas envolvendo quantificação e o uso da comunicação alternativa e ampliada (SOUZA; NUNES, 2020). Identificadas as estratégias que poderiam favorecer a participação da criança com TEA, o programa foi iniciado. As estratégias foram também pensadas para beneficiar todas as crianças. Assim, foi sugerido um plano de ação em três estratégias: antecipar a história apresentando os personagens através de gestos e músicas, verbalizar e usar gestos e imagens do livro, e fazer uma síntese por meio de música ou atividade interativa. A cuidadora permaneceu na sala, mas apenas observando e auxiliando e, caso a criança não estivesse engajada nas tarefas, a professora passava a interagir diretamente com ela, desde a recepção até a sua inclusão nas atividades da turma.

Compreendemos por meio dessa análise que o programa descrito provocou alterações significativas no comportamento tanto da criança quanto da professora e cuidadora, no sentido de oportunizar estratégias que permitiram a participação de todos. Favoreceu principalmente a interação da criança com TEA com o professor, e despertou nela a curiosidade através das leituras mais dinâmicas, visuais e reais. Percebemos que não é a experiência do autismo um impeditivo de participação, mas os contextos e as organizações das práticas pedagógicas. Essa reflexão apoia-se nas ideias de Mesquita e Rocha (2012 apud PIRES, 2018, p. 107), que “[...] revelam que a inclusão dos alunos com deficiência é marcada pela fragilidade da ação do professor, gerando o fracasso do processo de inclusão desse sujeito”.

No artigo **Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**, Barbosa e Munster (2019) se dedicam a investigar a aplicação de estratégias focadas no uso de intervenção equoterápica, com auxílios visual-verbal e físico-verbal. Segundo as autoras, a interação com o cavalo possibilita diferentes formas de estímulo para a socialização, autoestima e autoconfiança (ANDE-BRASIL, 2012 apud BARBOSA; MUNSTER, 2019). Crianças com TEA necessitam de estratégias que usem estímulos visuais, auxílio físico, modelo ou associação entre esses e, por isso, estudos relatam uma melhora significativa na autorregulação, no planejamento verbal e motor, na adaptação da linguagem expressiva, nos ganhos na coordenação corporal, força, agilidade e habilidades motoras globais, na diminuição do desequilíbrio postural, na participação com o autocuidado, nas demandas por lazer e interações, e nos avanços quanto à integração sensorial que diminuiram a falta de atenção e a distração.

Para essa observação, foram avaliadas três crianças, com quatro, cinco e nove anos, sendo as duas primeiras em idade referentes à educação infantil. O estudo constatou que “[...] é necessária a combinação de diferentes tipos de auxílio para ensinar as posturas, ou seja, a resposta ao estímulo exclusivamente verbal contou com a associação prévia dos auxílios visual-verbal e físico-verbal”, e que nem todos os participantes responderam da mesma forma aos mesmos tipos de auxílio, necessitando de diferentes tipos de estímulos em cada postura (BARBOSA; MUNSTER, 2019, p. 15).

Com base na afirmação de Maretti e Marin (2014) de que “[...] a individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno”, nossa pesquisa observou que as três crianças tiveram sucesso na execução das posturas solicitadas, no entanto a criança de cinco anos obteve o melhor

desempenho.

Percebemos que as estratégias devem ser pensadas de acordo com as necessidades individuais de cada um, compreendendo que cada criança responde de formas diferentes e que, portanto, é fundamental que ocorra uma investigação prévia acerca das características específicas de cada indivíduo.

Rocha, Capobianco, Brito e Santos (2018) realizaram o estudo **Intervenção junto a indivíduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional** visando analisar a percepção dos profissionais sobre o trabalho desenvolvido por eles com crianças e jovens autistas e identificar as estratégias de intervenção. As autoras organizaram uma entrevista e a analisaram, sob a ótica de Bardin (2016), que a maioria dos profissionais buscou desenvolver um planejamento que contemplasse as necessidades de cada paciente, organizando pelos objetivos, recursos e estratégias, atendendo às individualidades de cada caso. Para Rocha, Capobianco, Brito e Santos (2018), é fundamental que os profissionais conheçam as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos com TEA, os fatores que podem favorecer a sua evolução e suas especificidades para poderem colaborar com o processo de construção pessoal de cada um. As autoras também ressaltam a necessidade de pensar em recursos e estratégias que favoreçam a interação social a fim de estimular o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Herdero (2010) reitera a necessidade de reconhecer que cada aluno aprende de uma forma dentro do seu próprio ritmo, e considera a atuação do profissional como fator crucial na organização e efetivação de estratégias inclusivas, além de favorecer a aprendizagem.

Um dos estudos que analisamos traz o desenho como estratégia pedagógica capaz de trabalhar com as crianças a importância da diversidade, visando a convivência harmoniosa entre as pessoas. A publicação do artigo **Currículo, desenho animado e diversidade**, de Cardoso, Souza e Oliveira (2018), centrou-se na importância do desenho animado como gênero textual usado como estratégia pedagógica. De acordo com os autores, o enredo do desenho animado oportuniza, de modo cuidadoso, o tratamento da temática diversidade nas classes de todas as etapas da educação básica.

Para Cardoso, Souza e Oliveira (2018), a opção pelo desenho **Como treinar o seu dragão** deu-se pelo fato de o personagem Solução possuir uma condição física frágil e também por ter um amigo dragão, Fúria da Noite, que acaba perdendo parte da cauda numa tentativa de o Solução provar força para sua tribo, acreditando que, dessa forma, seria aceito. A película também aborda o fato de seres tão diferentes desenvolverem uma relação de amizade e

cumplicidade, eliminando preconceitos e promovendo a transformação da aldeia, que se torna um lugar de convivência pacífica entre humanos e dragões. Os autores entendem que o desenho animado como estratégia relaciona-se com a diversidade e o comportamento inclusivo, pois é na escola que a diversidade pode ser respeitada ou negada.

Coutinho e Melo (2020) reforçam a ideia de que independentemente da raça, etnia, do sexo, situação econômica, deficiência, entre outros, todos os alunos devem ser atendidos no espaço escolar, que deve ser inclusivo para todos, oportunizando o desenvolvimento de suas habilidades e necessidades. Verificamos nessa estratégia com uso do desenho que, mais que divertir, ele pode contribuir na formação integral das crianças na medida em que aborda a diversidade e a necessidade de se pensar em meios para incluir todos nas rotinas pedagógicas, em especial nos primeiros anos da educação básica, pois entendemos que essas noções de empatia e respeito devem ser adquiridas desde a infância.

No artigo de Tenor e Deliberato (2016), os resultados apresentados são decorrentes do estudo centrado em estratégias de mediação em atividades de conto e reconto de histórias para alunos surdos, as quais foram organizadas em parceria com as professoras e tiveram a participação de dois estudantes surdos, um da educação infantil e outro do ensino fundamental. As pesquisadoras orientam sobre a importância do reconto das histórias e do uso de desenho, leitura, vídeo e cartaz. A utilização da língua de sinais é um recurso potencial na produção de conhecimento, e outras manifestações como dramatização, expressões faciais e corporais caracterizam esse movimento.

As histórias utilizadas para a criança da educação infantil foram: **Os três porquinhos**, **Chapeuzinho vermelho**, **Pinóquio** e **Branca de Neve**. Para o conto e reconto da história de **Chapeuzinho Vermelho** e **Pinóquio**, foi utilizada a comunicação bimodal, pois a estudante surda frequenta uma sala de ouvintes e não tem intérprete de Libras. Para isso, foi usada uma prancha de papelão contendo o cenário da floresta e as sequências da história e, à medida que narrava a história, ela fazia os sinais dos personagens, dos verbos e demais léxicos. Ainda na leitura de **Pinóquio** foi solicitado que os estudantes, incluindo a criança surda, fizessem os sinais em Libras referentes aos personagens. Tenor e Deliberato (2016) observaram que o uso das estratégias de mediação adotadas como atividades teatrais, recursos visuais diversificados, permitiram uma maior interação e a participação tanto dos alunos ouvintes como dos estudantes surdos dentro das atividades programadas.

Coelho e Pisoni (2012) relatam que “[...] o limite biológico não é o que determina o não

desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente”. Constatamos que as estratégias pedagógicas, enquanto adequações/flexibilizações das atividades, precisam ser pensadas e planejadas de acordo com as necessidades das crianças, promovendo a inclusão de todos. Dessa maneira, ampliam-se as possibilidades e as aprendizagens de todos os envolvidos.

Percebemos que os estudos de Nunes e Souza (2020), Barbosa e Munster (2019), Rocha, Capobianco, Brito e Santos (2018), Cardoso, Souza e Oliveira (2018), Tenor e Deliberato (2016) apontam consenso sobre a importância de um planejamento prévio e intencional, pois concordam que organizar estratégias pedagógicas para a educação especial numa perspectiva inclusiva é, antes de mais nada, um exercício de reflexão, um olhar atento para a diversidade humana que deve ser constituidor do contexto de escolarização, como destaca Pereira (2019), ao mesmo tempo em que possibilita identificar as habilidades e necessidades que cada criança possui. Consequentemente, criam-se condições de organizar e adequar estratégias que contribuam para a aprendizagem e minimizem as dificuldades existentes no processo educativo.

Na sequência das análises dos artigos, evidenciamos maior recorrência em estudos voltados às práticas pedagógicas utilizadas na inclusão escolar em artigos vinculados ao contexto da educação infantil.

Nos artigos **A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió** (RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017) e **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo** (FARIA; TEIXEIRA; CARREIRO; AMOROSO; PAULA, 2018) encontramos resultados de pesquisas que se centraram no levantamento, por meio de questionário com professores da educação básica, para investigar atitudes e práticas pedagógicas utilizadas na inclusão dos estudantes com autismo na rede pública de ensino.

No primeiro artigo, foram avaliados 30 estudantes com idade entre três e 13 anos, sendo 50% desses da educação infantil. O estudo verificou que, referente à relação idade e ano escolar, 27% das crianças da educação infantil encontram-se em defasagem, 93% dos professores declararam receber algum tipo de apoio, 85% recebiam o apoio de auxiliares para toda a turma, e 15% tiveram o apoio de auxiliares específicos para atender às especificidades de crianças com autismo.

No segundo artigo, o questionário buscou investigar os conhecimentos dos professores acerca das especificidades do autismo e sobre atitudes e práticas pedagógicas em sala de aula, questionando se eram a favor e se realizavam tal prática em sala de aula. O resultado da primeira

parte do questionário foi positivo, os professores responderam as questões relacionadas às características do TEA. Na segunda parte do questionário, a maioria foi a favor das práticas pedagógicas inclusivas. O estudo verificou que 86,7% de 111 entrevistados realizaram especialização na área da inclusão. No entanto, a utilização das práticas pedagógicas revelou-se baixa, apesar de serem consideradas essenciais para garantir um mínimo de aquisição de habilidades de aprendizagem e funcionamento adaptativo dos estudantes e crianças com TEA.

Os resultados obtidos no primeiro estudo apontam a pouca adequação para os estudantes com autismo, sendo a avaliação o aspecto menos adaptado, e 67% dos estudantes com autismo participavam das atividades às vezes. No segundo artigo, verificou-se que é necessário maior aproximação entre o conhecimento das práticas pedagógicas para crianças com TEA em ambiente escolar e a sua real execução (FARIA et al., 2018). Os resultados desses artigos apontam que um dos maiores empecilhos para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas está na ausência de um olhar atento às necessidades e possibilidades individuais das crianças e estudantes. Questões como essa “[...] têm sido introduzidas nas escolas (e) desafiam as competências do professor” (RODRIGUES, 2011, p. 92) na sua atuação com a diversidade humana.

Mais um artigo utilizado nas análises foi **Intervenções para casos de crianças e adolescentes com mutismo seletivo** (SOUZA; NUNES, 2020). A partir de uma revisão integrativa de literatura, as autoras buscaram identificar tratamentos psicoterapêuticos, farmacológicos ou que utilizaram a comunicação alternativa em sujeitos com mutismo seletivo, que é considerado um tipo de fobia social, uma situação debilitante, causando interferências nas atividades educacionais ou de comunicação social. Os estudos indicaram os tipos de tratamento mais recorrentes, como a terapia cognitiva comportamental (TCC), tipo de tratamento que modifica os pensamentos e comportamentos disfuncionais e utiliza-se do gerenciamento de contingência, que é um tipo de intervenção que envolve o estabelecimento de acordo, recompensa, reforço positivo do comportamento desejado; essa prática, quando utilizada em família, proporciona a diminuição dos conflitos entre pais e filhos. Outra intervenção foi o esvanecimento de estímulo, primeiro, quando a criança inclui gradativamente em um ambiente favorável outras pessoas, uma a uma; segundo, quando a criança deve falar em outros ambientes e situações. Pode-se ainda utilizar a modelagem que influencia o desenvolvimento de novos comportamentos pela observação de modelos, como os pais, cuidadores, personagens de histórias, filmes ou televisão. Além dessas práticas, identificou-se o uso da fluoxetina, não havendo informações mais relevantes sobre seus efeitos.

Verificamos que as autoras, quando afirmam não haver diálogo entre os tratamentos utilizados, explorações e resultados não se encontram. Alguns estudiosos focam nos fármacos, outros em terapias, citam o cognitivo comportamental, mas associam isso a outros tratamentos. Os estudos acontecem ora nas escolas, ora nas clínicas. As autoras defendem a aproximação dos profissionais da saúde, da educação e da psicologia no intuito de gerar conhecimento de estratégias combinadas, integrando família, professores e profissionais da saúde. Por fim, verificamos mais uma vez que é fundamental que os profissionais estejam atentos aos avanços acerca dos tratamentos mais usados no transtorno de mutismo seletivo, em especial no cenário escolar.

O último artigo analisado se refere às práticas pedagógicas num ambiente totalmente diferente do que vínhamos tratando até aqui, e foi um estudo que evidenciou **Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência sobre o tema - coronavírus** (HAMMEL; SANTOS; MIYAHARA, 2021), no espaço escolar da educação de jovens e adultos (EJA). Embora o contexto não se relacione com a educação infantil, ainda assim incluímos esse artigo por dois importantes motivos: o primeiro, por se tratar de um espaço educativo que acolhe estudantes excluídos da educação regular; o segundo, por apontar a recorrente importância do ato de planejar, como já sinalizado em produções anteriores.

Destacamos que os autores aplicaram uma sequência didática interdisciplinar no formato de unidade compartilhada de ensino potencialmente significativa (UcEPS) com 18 estudantes, com idade entre 17 e 45 anos, todos com deficiência intelectual, com a finalidade de verificar a pertinência da utilização desse tipo de sequência didática e, conseqüentemente, os indícios dessa aprendizagem.

O que nos chamou a atenção foi o uso da sequência didática interdisciplinar como estratégia pedagógica por meio das UcEPS, que envolveu sete passos, quais sejam: (1) planejamento, (2) escolha do tema, (3) conhecimentos prévios, (4) reconhecer um ponto de partida e (5) considerar novos conhecimentos que devem interagir com os primeiros, (6) oportunizar a reconciliação integrativa e (7) buscar evidências de aprendizagem significativa. Propôs uma reelaboração dos conhecimentos pré-existentes e a aquisição de novos conhecimentos com caráter cognitivo, motor, relacional e emocional, visando novos objetos de conhecimento. Com o tema coronavírus, a professora elencou uma série de atividades, desde a contação de histórias até o uso de paródias e, aproveitando cada nova palavra ou informação, ela introduzia novos conhecimentos para esses estudantes, como famílias, sobrenomes, formas

de cuidado e prevenção. Com a suspensão das aulas, a professora entrou em contato com 16 estudantes, que afirmaram estarem cientes quanto à pandemia e que estavam tomando os devidos cuidados.

Ao final das sequências propostas, os autores perceberam que as UcEPS cumpriram com as expectativas iniciais por envolver diversificadas atividades a fim de atender às necessidades particulares de cada estudante. Hammel, Miyahara e Santos (2021) ressaltam que os estudantes com deficiência intelectual possuem potencial a ser desenvolvido e pode ser maximizado para que evoluam nas aprendizagens e autonomia.

As impressões resultantes deste artigo nos levam a entender que o uso de estratégias pedagógicas planejadas numa perspectiva de inclusão mostra-se duplamente eficaz por acolher estudantes que estiveram à margem da educação regular e pelas suas características pessoais, que requerem atenção especial no processo educacional, particularmente neste período atípico de pandemia em que vivemos, causado pelo coronavírus. Revela-se também a relevância da atuação dos professores na realização das atividades, colocando-os como parte importante do processo, sugerindo inclusive revisões nas práticas no contexto na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste artigo o resultado de uma pesquisa bibliográfica com as análises e reflexões geradas a partir de um balanço de produções de artigos científicos com foco em estratégias/práticas pedagógicas sob a ótica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil, observando as dificuldades para promover a inclusão.

Compreendemos a inclusão amparadas “[...] na perspectiva dos direitos humanos, num sentido mais amplo dos processos educativos, (que) engloba todas as especificidades dos alunos, desde suas características pessoais até a posição que ocupam na sociedade, advindas da classe social, econômica e cultural”, pois é essa diversidade humana “[...] que está concretamente nos contextos das escolas comuns e que requer, pelo direito constituído, acesso à educação escolar, a viver as experiências do cotidiano de escolarização e nela aprender pela apropriação dos conhecimentos escolares veiculados na escola (PEREIRA, 2019, p. 199).

Por intermédio das análises empreendidas neste estudo, observamos que as estratégias e/ou práticas pedagógicas da educação especial, quando planejadas sob a perspectiva da inclusão, atingem expectativas de aprendizagens mais significativas, tanto do ponto de vista de quem ensina, quanto daquele que aprende. E, nesse caso, inclui-se também o próprio professor, que se encontra cotidianamente desafiado a novas aprendizagens diante da diversidade de

estudantes com que se depara nas práticas curriculares.

Das estratégias pedagógicas e/ou práticas pedagógicas consideradas inclusivas encontradas nos artigos selecionados, observamos que há alternativas diferenciadas e individualizadas que resultaram em benefícios às crianças no processo educacional da educação infantil, mesmo que algumas delas tenham se desenvolvido em parceria com instituições especializadas em articulação com outros setores sociais.

Observamos também que as estratégias ora acontecem no contexto escolar, ora em outros espaços, atreladas à atuação biomédica em uma tentativa de resolver as dificuldades presentes nos estudantes. Foi possível ainda verificar um número expressivo de artigos referentes ao autismo, indicando grande interesse por esse público considerado da educação especial.

Como o estudo concentrou-se em uma única fonte de pesquisa, apuramos que há pouca visibilidade da educação infantil, o que pode justificar essa ausência de publicações nessa fase da educação. As atenções se voltam às crianças e aos estudantes desde os primeiros anos de escolarização, mas ainda não se percebe grande destaque nas pesquisas.

Para Heredero (2010, p. 197),

[...] a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam as necessidades de todos os alunos.

Com isso, parece-nos razoável dizer que o uso de estratégias pedagógicas planejadas intencionalmente na perspectiva da educação inclusiva contribui em grande medida para atender às necessidades educativas de crianças da educação infantil, um importante período de formação da vida humana. Há que se vencer, contudo, os desafios da formação permanente dos professores para atuarem com excelência sobre questões que põem em debate as diferenças e a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei n. 13. 146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e

Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Casa Civil, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, v.4, n. Ip. 7-17, jan/jun., 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 23 de dez, 1996.

_____. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 485 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2021.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009.

BARBOSA, G. O.; MUNSTER, M. Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Educação Especial*, 32, 38/1-20, 2019. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X32575>>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, LDA, 2016.

CALDAS, J. de F. F. Educação infantil, história e política: uma releitura da formação de docentes. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Curitiba, 2013.

CARDOSO, M.; SOUZA, V.; OLIVEIRA, J. Currículo, desenho animado e diversidade. *Revista Educação Especial*, 31(61), 311-322, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X28624>>.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista Modelos – Facos/CNEC Osório*, v. 2, n. 2, p. 144-152, 2012.

COUTINHO, J. G. S.; MELO, D. J. G. Educação infantil: métodos e estratégias para inclusão. *Revista Espacios*, Panamá, v. 41, n. 18, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411804.html>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DE OLIVEIRA BARBOSA, G.; MUNSTER, M. Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Educação Especial*, v. 32, e. 38, p. 1-20, 2019. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X32575>>.

FARIA, K.; TEIXEIRA, M.; CARREIRO, L.; AMOROSO, V.; PAULA, C. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 31(61), p. 353-370, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X28701>>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMMEL, C.; SANTOS, S.; MIYAHARA, R. Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema - coronavírus. **Revista Educação Especial**, 34, e1/1-17, 2021. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X61983>>.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual de alunos público-alvo da educação especial**. Arquivos analíticos de políticas educativas, 23(28), 2015. Dossiê educação especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch e Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Doi: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>>.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LUNARDI-MENDES, G. M. (2005). **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos**. 272f., (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo).

MARETTI, M.; MARIN, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. *In: I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo*. Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS FILHO, A. J. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. 185 p.

MENDONÇA RIBEIRO, D.; RODRIGUES CAVALCANTI DE MELO, N.; SELLA, A. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, 30(58), p. 425-440, 2017. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X25264>>.

MESQUITA, A. M. A.; ROCHA, G. O. R. da. Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. **Revista E-curriculum**. v. 15. n. 2. p. 345-375, abr./jun. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais... I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, C. D. **Políticas de inclusão escolar**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal ao nível da diferenciação curricular na educação básica. 321 f. (Tese - Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2019. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65872>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PIRES, Y. R. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar**: práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, p. 57-71, 2020.

PLETSCH, M. D.; VLIESE, E. C. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In: I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo*. Rio de Janeiro, 2014.

ROCHA, A.; CAPOBIANCO, N.; BRITO, L.; SANTOS, A. Intervenção junto a indivíduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional. **Revista Educação Especial**, 31(61), p. 417-430, 2018. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X23893>>.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, pág. 27-34, abril 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2021.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. São Paulo: Instituto Piaget, 2011.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional de Professores/Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia-PT, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2013.

SOUZA, D.; NUNES, L. Intervenções para casos de crianças e adolescentes com mutismo seletivo. **Revista Educação Especial**, 34, e2, p. 1-29, 2021. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X48498>>.

SOUZA, M.; NUNES, D. Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 33, e67, p. 1-25, 2020. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X48492>>.

TENOR, A.; DELIBERATO, D. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, 29(56), p. 681-694, 2016. Doi: <<https://doi.org/10.5902/1984686X17172>>.

CAPÍTULO 20

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106120146

Diego Alexandre Divardim de Oliveira
Ana Luiza Ruschel Nunes

RESUMO

Este artigo parte de reflexões teóricas sobre a formação docente, mais especificamente sobre a formação inicial, formação continuada e sobre a formação do professor de Artes Visuais no Brasil. A partir de uma retomada histórica a questão é contextualizada e discutida a partir das ideias de Adorno (2020), Althusser (1970), Bittencourt (2012), Celestino (2006), Gadotti (2010), Nóvoa (2009;2021,2021a), Radvaneskei (2013), Saviani (2009), Tanuri (2000) e Adams (1998). A discussão sobre uma educação de qualidade implica em reflexões sobre a formação docente inicial e continuada, também sobre o engajamento social da comunidade com a escola e sobre a necessidade de uma aproximação entre a Academia e a Escola, além de demonstrar que não pode existir educação de qualidade sem que exista democracia, e esta, por sua vez, só pode existir onde existam indivíduos emancipados. Uma educação neste sentido, apresenta-se como uma ousada reação diante da sujeição imposta pelo capital. Para que a ação docente seja significativa para a luta de classes os professores precisam assumir uma postura política, bastante crítica e engajada. Percebe-se um dinamismo na contemporaneidade, o qual exige uma postura ativa dos professores que não podem se conformar com os dogmatismos historicamente construídos, os quais muitas vezes são tidos como verdades absolutas e, neste sentido, a formação continuada dos professores se constitui por mini cursos isolados que muitas vezes não são condizentes com a realidade dos professores. A formação continuada e a pesquisa, assim como a teoria e a prática são indissociáveis e imprescindíveis para a docência revolucionária, onde a práxis reflexiva fará oposição à racionalidade técnica. Podemos observar a pesquisa-ação como uma modalidade formadora e transformadora, mas que não pode ser uma imposição hierárquica. O professor de Artes Visuais precisa estar consciente do seu papel na sociedade e da importância desta disciplina para a sociedade, por isso precisa ser intelectualmente amadurecido e inconformado o bastante para contribuir para com a construção de uma sociedade justa e democrática.

PALAVRAS CHAVE: formação docente; formação continuada, artes visuais, educação de qualidade.

INTRODUÇÃO

Ao se analisarmos a atual conjuntura brasileira e seu reflexo na educação, faz-se mister discutirmos, mesmo que brevemente, sobre a formação dos professores e mais especificamente sobre a formação do professor de Artes Visuais neste período da história que se mostra conturbado. Portanto, diante de tal realidade, discutir a postura que os professores necessitam assumir é deveras fundamental quando almejamos as transformações sociais necessárias que viabilizem uma qualidade de vida digna a todos os indivíduos.

Mas, falar sobre qualidade de vida, qualidade da educação, são aspectos relativos, pois existem mais de uma concepção de “qualidade”. A concepção da qualidade é relativa e, ao considerarmos que a sociedade é dividida entre oprimidos e opressores, teremos a certeza de que a concepção que cada grupo mantém é diferente uma da outra.

De acordo com Gadotti (2010) não se pode falar de educação de qualidade se não considerarmos o engajamento da comunidade na escola, onde a democracia também pode ser verificada nas deliberações coletivas: a democracia é essencial para uma educação de qualidade e, de acordo com Adorno (2020) não existe democracia onde os indivíduos não sejam emancipados. Neste sentido, a formação do professor de Artes Visuais como professor pesquisador é uma questão fundamental que será abordada neste artigo.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

A formação de professores está condicionada a inúmeros fatores, dentre os quais os interesses do capital se destacam, desta forma, podemos considerar que a escola pode ser compreendida como um aparelho ideológico, como afirma Althusser (1970, p.62) que “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”.

Ao nos debruçarmos sobre a história, podemos perceber que a preocupação do Estado com relação à formação de professores, se apresenta de forma diferente em determinadas épocas, partindo de uma formação docente básica construída nos anos finais do ensino básico, passando para uma formação de nível superior. Antes de ser uma atribuição do Estado, a formação de professores, estava a cargo da igreja, somente após a Revolução Francesa é que a formação de professores passou a ser preocupação dos Estados. Mas, naquele contexto já era possível perceber a influência perniciosa da burguesia sobre o Estado, e como consequência disso, as regras para a formação de professores e para a seleção de professores eram em acordo com os interesses burgueses. A escola configurou-se como uma ferramenta ideológica (TANURI, 2000).

No século XIX, Tanuri (2000) afirma que, a formação docente não passava de uma formação única e exclusivamente técnica, não havia espaço para as teorias da educação. A formação de professores acontecia na prática, quando o aprendiz de professor se colocava junto a um professor que já atuava em alguma escola, assim, a formação do jovem professor se daria na prática.

A preocupação com a formação docente no Brasil se intensificou após a independência do país, momento em que se cogitou organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Sabe-se que antes da independência o Brasil, a educação seguia as determinações da coroa portuguesa e, após a independência os interesses da corte brasileira ditavam as regras. Posteriormente, com a Proclamação da República os interesses das oligarquias eram a regra geral. Saviani (2009) emprega o termo “instrução” ao invés do termo “educação”, pois, o primeiro diz respeito aquilo que é taxativo, restrito e categórico enquanto o segundo termo diz respeito às faculdades intelectuais, morais e psíquicas dos sujeitos. Um termo desconsidera os sujeitos enquanto seres pensantes, enquanto o outro valoriza os sujeitos e busca contribuir para o seu crescimento e, pode-se considerar que naqueles contextos o termo “instrução” é mais compatível com aquilo que ocorria no país.

Segundo Tanuri (2000) o liberalismo influenciou sobremaneira a precariedade do ensino no Brasil, além de que os interesses liberais contribuíram para o desprestígio da profissão docente, contribuindo para que um número muito reduzido de pessoas se interessasse pela profissão. Esse desprestígio se caracterizava principalmente pelos baixos salários e pelo motivo de que a economia brasileira se baseava principalmente na agricultura, além de haver, naquele contexto agrário, pouca demanda de alunos, o que acarretou o fechamento de muitas escolas.

Na segunda metade do século XIX, os governos de algumas províncias brasileiras, mesmo sem terem cursos de formação docente, abrem mão dessa modalidade formativa para o recrutamento de professores, bastavam-lhes passar por teste seletivo, o qual tinha como objetivo maior arrecadar fundos e em segundo plano fechar o quadro de professores da província. Muitas vezes os professores recrutados eram indicados por pessoas ligadas ao governo. Isso proporcionava para a sociedade brasileira professores de nível muito baixo e conseqüentemente uma educação de má qualidade.

Após o insucesso desta prática, o governo novamente adotou a formação docente nos moldes do início do século XIX, resultante da influência austríaca e holandesa, com o aprendiz de professor acompanhando um professor atuante, os quais seriam chamados “professores adjuntos” (TANURI, 2000). Sobre os professores adjuntos, Tanuri (2000, p.65) diz que “tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepara-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica”.

No final do século XIX, o governo brasileiro visou expandir o ensino para todos, em

todo território nacional. Trata-se da influência tardia do modelo prussiano de ensino, pautado pela ordem e pela disciplina, ambos conduzindo a formação dos alunos. O Estado, visando reduzir os gastos com a formação docente e de forma a manter os baixos salários dos professores, utiliza-se do trabalho docente de meninas órfãs (TANURI, 2000).

Logo, com a proclamação da república a educação pública no cenário nacional não teve alguma mudança significativa, somente alterações formal-jurídico (TAUNURI, 2000). Isso demonstra que muitas vezes o que é apresentado na legislação não ocorre de fato na prática e o que pôde ser verificado durante essa transição política, foi a mudança da elite dominante, quando, outrora, a nobreza ditava as regras, passando aos interesses políticos da oligarquia cafeeira, como afirma Taunuri (2000, p.68) que

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império –, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular.

É óbvio que a transição é lenta, mas os interesses dos dominantes não vão além dos interesses econômicos, por esse motivo não houve uma política pública nacional para a educação popular, pois os populares não necessitavam de formação, segundo a ideia elitista, era preciso manter o distanciamento entre as classes sociais.

Após a I Guerra Mundial, os princípios nacionalistas surgem e concorrem para que aconteçam mudanças no cenário educacional brasileiro, como a centralização da formação de professores, ou a criação de escolas modelos nos estados, para a formação docente. Outro ponto importante era a falta de professores no país, isso fez com que o governo permitisse que a iniciativa privada também formasse os professores, principalmente aqueles que iriam atuar na zona rural.

Dando um pulo na história, ano século XX, o Brasil sofreu a influência da Escola Nova, movimento surgido na Europa, o qual no contexto brasileiro valorizava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Segundo Tanuri (2000,p.72) a influência escolanovista colocava-se evidente na década de 1930, quando

[...] formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

Essa nova consciência promove discussões na área e, em 1932, Anísio Teixeira, destaca-se como responsável pela reforma legislativa educacional no Distrito Federal, através do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932. Seu intento era acabar com os vícios até então mantidos na formação docente brasileira (TANURI, 2000). A partir daí, pode-se perceber na história da formação docente brasileira que a formação docente partiu da formação prática do docente aprendiz acompanhando o docente profissional, passou às Escolas Normais, passou pelos Institutos de Educação até chegar ao nível superior. Mas se a formação docente chegou ao nível superior, não quer dizer que as Escolas Normais deixaram de existir, é obvio que não, pois há sempre o interesse do Estado conduzindo a educação. Era preciso evitar o êxodo rural, pois o Brasil vivia a valorização ruralista, no final da década de 1930, portanto era necessário manter o homem do campo no campo, conseqüentemente era preciso professores para o campo, os quais seriam formados no próprio campo por Escolas Normais Rurais.

Dando outro pulo no tempo chegamos à realidade brasileira durante a ditadura militar, após o golpe militar de 1964, contexto onde a preocupação do Estado em relação a educação se mostrava bastante semelhante a realidade atual do país, pois, visava-se uma escola “eficiente e produtiva, ou seja, de torna-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, 79).

Somente a partir da transição do regime militar para a democracia (1985) que a crítica acadêmica começa a ganhar espaço nas discussões sobre a educação brasileira, quando muitos estudos dizem que a formação docente deve se dar no contexto sócio-histórico, buscando uma formação docente que cumpra com a proposta de uma educação crítica (TANURI, 2000).

Sobre a formação docente, como elemento essencial para a sociedade contemporânea Celestino (2006) afirma que essa é uma preocupação que vai da educação básica até o ensino superior. Para o autor a contemporaneidade é marcada pelo dinamismo como as coisas acontecem, exigindo dos professores a capacidade de aliar o conhecimento teórico com a prática docente e com as mudanças que o cotidiano impõe a sociedade. Desta maneira, a formação ideal precisa evitar o dogmatismo, ou seja,

Não há lugar para uma formação dogmática; ao contrário, o paradigma sobre o qual se constrói a sociedade atual requer uma formação científica que seja analítica e crítica. Esses dois aspectos da formação científica são essenciais para viabilizar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos egressos do sistema escolar (CELESTINO, 2006, p.74).

Este dinamismo presente na contemporaneidade não permite que dogmatismos sejam colocados como ultimas verdades, pois a formação deve estar de acordo com as mudanças que

a sociedade vem sofrendo, caso contrário a formação sempre estará defasada e/ou dissonante da realidade da sociedade. Celestino (2006) ainda diz que é impossível formar professores sem escolher alguma ideologia. Essa afirmativa é de fato verídica e se torna muito clara quando se observa o contexto da educação brasileira.

Faz-se mister uma meta para a educação, a formação deve contemplar os meios para gerar uma identidade, relações com o mundo e com o saber (CELESTINO, 2006). Não tem como pensar em uma educação alheia a realidade social, os professores devem estar atentos a formação dos indivíduos, para que possam viver e não apenas sobreviver como o neoliberalismo está fazendo com as pessoas, as quais não mais trabalham para viver, mas, vivem para o trabalho. Atualmente qual a meta que se busca? Pode-se verificar que são as metas neoliberais, pois, quando se fala na necessidade de se formar cidadãos úteis a sociedade, deve-se refletir sobre qual sociedade se vive e sobre as necessidades dessa sociedade. Essa sociedade é a capitalista.

Sobre a formação de cidadãos úteis a sociedade, Celestino (2006, p.79) diz que

[...] o único caminho possível para educar cidadãos úteis à sociedade moderna passa pela reflexão a respeito da formação de professores, do modelo (ideológico) de escola que se quer implantar e do sistema educacional que se pretende adotar. Cabe ao professor, de modo especial, assim como a toda a instituição escolar, não só refletir sobre o importante papel que desempenha na construção dessa sociedade, mas também, motivado por atuação, construir as competências necessárias para tornar-se um agente transformador.

Neste sentido, como a formação de professores está subordinada aos interesses da política nacional influenciada pelo capital, resta aos professores atentar para uma educação transformadora. Ideologicamente os professores são livres, assim, deve-se pensar numa formação libertadora e, neste contexto o professor deve ser um transformador que contribua para com a melhora das condições sociais.

As universidades na contemporaneidade, como campos abertos para as possíveis transformações na sociedade, caracterizam-se por três elementos interligados, os quais acabam por condicionar as tomadas de decisões. Sobre esta questão Saviani (2009, p.149) corrobora com as nossas reflexões ao afirmar que

As universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano. [...] Na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico.

No modelo da universidade brasileira, que é principalmente napoleônico, a universidade é gerida pelo Estado o qual traça a direção pela qual a educação deve trilhar. Para Saviani (2009) a influência do Estado na formação de professores compromete um ensino de qualidade, principalmente o dos anos iniciais, pois o professor de nível superior tem sua formação ou se foca no conhecimento didático-pedagógico ou nos conteúdos específicos de cada área, verifica-se uma dicotomia no processo formativo docente.

Outros fatores também atrapalham a formação docente e a formação continuada do docente em exercício, entre eles destacam-se as condições de trabalho, que não contribuem para que o professor se interesse em manter-se em uma formação continuada e que faz com que os propensos professores abandonem os cursos de formação docente. A má remuneração é um fator determinante, sobre isso Saviani (2009, p.153) diz que:

[...] que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

As condições de trabalho configuram um aspecto de suma importância, como já dito, para uma educação de qualidade. Na contemporaneidade os professores muitas vezes necessitam trabalhar 40 horas semanais e ainda pegar aulas extraordinárias (carga horária extra) para manter uma renda digna para suprir as necessidades familiares. O Estado não oferece as condições necessárias para que os professores possam contribuir para uma transformação social relevante para a sociedade, do ponto de vista intelectual. Não há interesse por parte do Estado e ainda há o predomínio da redução de custos como diz Saviani (2009, p.153) que “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos”. Essa afirmativa pode ser verificada no Estado do Paraná com o Decreto N° 11192 de 28 de maio de 2014, através do qual o Governo Estadual visa conter gastos, impactando sobremaneira a Universidade Estadual de Ponta Grossa e demais instituições de ensino do Paraná.

É preciso caminhar na contramão e tornar a profissão docente atraente, dando condições para uma boa formação e uma boa condição de trabalho (SAVIANI, 2009). Mas há um distanciamento entre os sujeitos envolvidos com o ensino, há os professores e os pensadores que trabalham para o Estado, aqueles são como os operários de uma indústria enquanto estes são os gestores que ditam as regras. Nesse contexto toda a estrutura deve estar a contento do proprietário da indústria, a qual por sua vez ilustra o Estado e a burguesia é a maior acionista,

para não dizer que é a única e exclusiva proprietária. Para Nóvoa (2021) essa questão afirma que para o Estado o professor não passa de um executor técnico, embora o controle sobre o seu trabalho seja feito de um modo sutil.

Para Nóvoa (2021) a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, dando ênfase à formação coletiva, e mesmo assim peca nos dois modos, assim, é preciso pensar a formação nesses dois aspectos, valorizando a constituição de identidades, individual, coletiva e profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2021, p.13).

Valorizar o aspecto crítico e reflexivo proporcionar os meios para tal, é um fator que levará os sujeitos ao pensamento autônomo, facilitando para que os próprios sujeitos sejam ativos no processo de formação docente. O trabalho livre e criativo, de forma reflexiva, sobre a prática docente irá subsidiar a formação de uma identidade, que também é uma identidade profissional, ou seja, ser professor, ser cidadão. O autor ainda salienta que é preciso valorizar o sujeito e o seu saber provindo das experiências. O Estado burguês não tem isso como objetivo. Ainda é preciso que os professores construam uma nova cultura profissional, não mais subjugada ao estado, mas autônoma, quando, a produção de saberes provinda da prática docente seja fruto de uma rede que una os professores enquanto classe profissional (NÓVOA, 2021). Produzir a profissão docente implica em que os professores se reconheçam enquanto profissionais docentes e enquanto classe.

A emancipação profissional se dará quando houver esse reconhecimento, essa consciência da identidade docente, sobre isso Nóvoa (2021, p.15) afirma que as

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores.

Assim, a prática de formação continuada dos professores, deve ser algo que parta da classe organizada e que a formação continuada do professor isolado pode ser útil para a transmissão de conhecimentos previamente taxados, como regras, modelos e teorias pensadas

fora da profissão docente, fora da escola, muitas vezes pensadas e organizadas por sujeitos que desconhecem a realidade escolar e que prestam serviços para o Estado, muitas vezes exercendo a função de secretários de educação. Pode-se ainda ler em Nóvoa (2021, p.15) que “a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores tem a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”. Essa afirmação é verdadeira, pois, o que o Estado diz sobre a docência, sobre a formação docente, sobre a realidade escolar é uma imagem distorcida da realidade, até mesmo os cursos de formação continuada de professores são anunciados como “joias”, mas não passam de “bijuterias superfaturadas” quando observados com mais atenção.

Chega-se então à questão política, quando os professores cientes da classe à qual pertencem, reconhecendo a identidade que lhes é devida, devem se engajar na luta política. Para Nóvoa (2021, p.16),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de um autonomia contextualizada da profissão docente. 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.

De acordo com a ideia de Nóvoa (2021), o desenvolvimento profissional pode ser dar a partir da formação, mas essa deve valorizar a preparação de professores reflexivos, autônomos, que estejam cientes da responsabilidade própria do profissional docente em desenvolver-se profissionalmente e que conscientes estejam engajados politicamente para que possam ser artífices da elevação da qualidade do ensino e das políticas públicas que regem a educação.

Uma práxis reflexiva opõe-se à racionalidade técnica, por esse motivo os professores precisam repensar a prática educativa, assim, primeiramente a formação passa pela experimentação, posteriormente por uma inovação, seguindo para novas formas de trabalho pedagógico, deve também passar pela reflexão crítica de todo o processo educativo, proporcionando a investigação diretamente articulada à prática docente (NÓVOA, 2021). Trata-se do professor pesquisador, quando pesquisa a sua própria prática docente, proporcionando as alterações necessárias para a alcançar a qualidade da práxis.

Os professores devem se engajar nesse processo transformador, nessa busca pela qualidade, nesse contexto a formação docente é apenas uma parte do processo, a qual deve estar conectada com as outras partes envolvidas (demais professores, escola e seu projeto político pedagógico), para Nóvoa (2021) a formação se dá no decorrer do processo, trata-se de uma

formação continuada durante a prática docente. Havendo a integração e a colaboração dos sujeitos nessa busca pelo conhecimento e pela qualidade da educação, podemos observar pesquisas, como a pesquisa-ação.

Mas, a pesquisa-ação não deve ser algo imposto de cima para baixo, do Estado para os professores, deve ser democrática e de acordo com as variações de cada realidade, de cada lugar. Dessa maneira, não se pode pensar na formação contínua do professor como uma política pública padronizada, mas sim como uma ferramenta oriunda de cada realidade, fruto da consciência emancipada dos professores que colaboram para com esse processo formativo. A formação continuada dos professores, quando parte do estado, configura-se como uma ferramenta de controle e de enquadramento profissional (NÓVOA, 2021).

Verifica-se na atualidade que existem inúmeros discursos sobre a formação docente e poucos trabalhos práticos que de fato contribuam para a formação contínua dos professores. É como se houvesse uma dicotomia entre a realidade e as teorias e isso é resultante de uma força que visa mais vender a realidade do que desvendá-la (NÓVOA, 2021).

Nesta realidade parece existir um modismo e,

[...] a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e agir (NÓVOA, 2021a, p.2).

Ora, existe uma força perniciosa, que atrapalha a elevação da qualidade do ensino e que cabe aos sujeitos envolvidos nesse contexto, vencer essa força e não se deixar contaminar. Para o autor existe uma tradição, na qual os discursos são feitos longe da realidade escolar e visam interferir naquela realidade, é preciso romper com essa tradição, inverter essa lógica, transformar, ou melhor, instituir a práxis como lugar da formação reflexiva.

Nóvoa (2009, p.28) afirma que “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Dessa forma, pode-se entender que a profissão docente se dá quando a prática aliada às reflexões teórico-metodológicas proporciona um terceiro momento a construção de um conhecimento, o conhecimento profissional, o qual nunca se finda está sempre numa construção contínua.

Verifica-se no contexto brasileiro que o Estado não permite que essa tomada de consciência ocorra, dificultando a caracterização da profissão docente. Para que a profissão

docente se configure como o autor (NÓVOA, 2009) propõe é necessário primeiramente que os professores se reconheçam enquanto profissionais intelectuais, para posteriormente colocarem sobre o crivo da razão as práticas, as teorias e as reflexões que provenham dessa relação, para que a partir daí os conhecimentos sejam verificados. Quando os professores estiverem suficientemente fortes para nadar contra a correnteza imposta pelo Estado burguês, terão a capacidade de formar plenamente os futuros professores, pois, de acordo com Nóvoa (2009), até o momento a formação de professores está nas mãos de estudiosos que não conhecem o chão da escola (como afirmamos anteriormente).

É lógico que a formação de professores necessita de uma parceria entre a Academia e a Escola, sobre isso Barcelos e Villani (2006) dizem que a escola deve ser espaço de formação docente compartilhado entre as instituições, pois os intercâmbios de experiências contribuirão para com a qualidade da formação docente. Esse encontro entre a Academia e a Escola auxilia a reflexão sobre a prática docente, aproximando a formação inicial da formação continuada dos professores, além de possibilitar grupos de trabalho e pesquisa, os quais irão construir seus próprios projetos político-pedagógicos de acordo com as realidades nas quais fazem parte.

Souza (2006) afirma que a comunidade acadêmica não presta a devida atenção na formação continuada docente, para a autora (SOUZA, 2006, p.483) “é pequena atenção da comunidade acadêmica, especialmente no que se refere a trabalhos de pesquisa críticos que abordem objetivos, pressupostos, conteúdos e estratégias dessa modalidade de formação de professores”.

As políticas públicas de formação continuada dos professores partem do princípio de que a má qualidade da educação é causada pela incompetência dos professores: o Estado espera que os professores sejam simples engrenagens da máquina pública e quando essas engrenagens começam a trabalhar diferentemente daquele movimento imposto, surge o discurso da incompetência profissional. Assim, a existência das políticas públicas para a formação continuada dos professores surge muitas vezes como ferramenta do Estado para proporcionar um enquadramento profissional (SOUZA, 2006).

Neste sentido,

O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um “remédio para todos os males escolares”, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalhos nas escolas (SOUZA, 2006, p.485).

A formação continuada de professores não deve ser encarada como um remédio que

vem a sanar uma doença, mas é preciso que a Academia pense nesse assunto de maneira diversa do modo como tem feito. É preciso que o discurso acadêmico se pautar na busca por uma melhora das condições de trabalho na escola. O “remédio” só é empregado quando a enfermidade já se estabeleceu no organismo. E, em se tratando de educação é preciso pensar em políticas preventivas e duradouras, pois, quando uma doença se estabelece num organismo, o tratamento deve ser muito forte e muito específico, e pode não surtir efeito. Por este motivo é preciso pensar na qualidade da vida escolar, evitando se expor aos perigos que possam levar a um problema mais grave. Nesta conjuntura, a ação preventiva se caracterizaria pelo estreitamento nas relações entre Escola e Academia.

Como manter a qualidade na vida escolar, na vida do profissional docente, se não há estrutura para se manter uma postura preventiva em relação a saúde escolar?

A prevenção exige reflexão e por causa da falta de estrutura os professores não conseguem refletir sobre a sua prática, sobre a realidade escolar de maneira significativa e permanente. Desta maneira,

[...] como o professor não consegue ver (e viver) as limitações e os problemas de sua prática docente, ele não exercita sua capacidade de reflexão, de autoconhecimento e de auto-criação; não exerce sua capacidade de superar seus próprios limites (SOUZA, 2006, p.488).

Esperar que o Estado atenda as demandas sociais, dentre elas, as demandas da educação e dos professores, como condições dignas para o bom desempenho do trabalho docente, pode ser uma utopia quando não há ação. Logo, os professores necessitam se engajar na luta política.

Pensar na melhoria do ensino a partir da implantação de políticas públicas para a formação continuada dos professores pode constituir uma ideia equivocada, pois, segundo Souza (2006, p.489),

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam a sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõe que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais.

A formação continuada do professor não se limita a cursos, seminários, conferências e demais vivências de curto período, trata-se de uma nova cultura escolar, onde a escola é o espaço formador, onde o docente é valorizado enquanto intelectual, onde o cotidiano escolar é

valorizado, onde a práxis recebe a atenção devida. Valorizar a realidade escolar é o caminho para a melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 2006). As pesquisas que englobem a Academia e a Escola, integrando essas instituições em projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores é o meio pelo qual o progresso iniciar-se-á, mas esses projetos não podem homogeneizar as diversas realidades, como velhos modelos clássicos padronizadores.

No contexto brasileiro o professor é um sujeito vulnerável, pois está à mercê das condições impostas pelo Estado e, para mudar esta conjuntura, a valorização da intelectualidade do professor é imprescindível. Assim, para que exista uma formação continuada faz-se mister que a pesquisa seja uma constante na vida dos professores, neste sentido, o professor precisa ser um pesquisador da sua própria prática docente, assim, a pesquisa na prática docente irá contribuir para a formação continuada dos professores (RADVANSKEI, 2013).

REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Os professores pesquisadores se diferenciam dos demais pois rejeitam o tecnicismo e buscam por respostas que os levam à emancipação intelectual, assim,

As proposições sobre como se deve ensinar Arte, o quê e o porquê se devem ensinar, tornam-se completamente obsoletas se o professor não estiver preparado ou formado para o desempenho dessas funções. Analisando a prática educacional de forma geral, constatamos que o que mais se pratica e se pretende é que os indivíduos sejam capazes de armazenar informações para depois repeti-las automaticamente (BITTENCOURT, 2012, p.28).

Para a autora, Bittencourt (2012), não adianta mostrar o caminho que os professores de Artes devem percorrer se os mesmos não forem capazes de caminhar por si mesmos, ainda acrescenta, que se verifica na educação uma repetição de informações.

Os professores de Artes precisam tornar seus alunos capazes de construir e reconstruir visões de mundo, instigando-os a capacidade de interrogar, de buscar respostas, de formar e ordenar opiniões, de repensar conceitos que derivam da experiência artística (BITTENCOURT, 2012). O ensino de Artes Visuais necessita ser completo de modo que o aluno seja levado à experiência artística capaz de proporcionar as capacidades descritas anteriormente, e neste sentido, “os conhecimentos de estética, história da arte, crítica e sociologia da arte e, os derivados do fazer artístico são indissociáveis, sendo a base que compõe o conhecimento do professor de arte” (BITTENCOURT, 2012, p. 29).

O professor de Artes Visuais precisa assumir a postura de

[...] um propositos que visa, sobretudo, instigar nos alunos uma compreensão crítica, que além de fomentar o estudo de diferentes metodologias, estimule o diálogo para diferentes contextos, entendendo que o ensino de artes visuais busca acima de tudo

estabelecer relações e significações para os alunos e para o professor, para a formação e desenvolvimento integral de ambas as partes, a fim de estabelecer um processo permanente de desacomodação e reformulação de conceitos e princípios (BITTENCOURT, 2012, P.34).

Neste sentido, compreende-se que o professor de Artes Visuais, indivíduo intelectualmente amadurecido, o qual não mais permanece num estado de conforto que muitos se sujeitam, precisa trazer os seus alunos para essa caminha inquieta, buscando através da pesquisa as respostas para seus questionamentos e quiçá uma revolução social e a melhora da qualidade de vida de toda a sociedade. E, falar em qualidade de vida, implica em falarmos sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental, pois,

O trabalho nas escolas abrange um amplo raio de interesse. Isso inclui tudo aquilo que desenvolva um maior grau de conhecimento ambiental; aquilo que constrói um vocabulário relacionado com experiência estética e de design; aquilo que encoraja uma resposta ampla para promover um sentido de lugar. A arte aqui é importante no desenvolvimento do sentido de posse e identidade em relação ao meio ambiente. Ela é usada como um meio de intensificar experiências, influenciar a percepção, permitindo aos estudantes que reflitam sobre a experiência adquirida e possa processá-la para que faça sentido (ADAMS, 1998, p.132).

E, ainda, possibilita aos alunos uma relação ativa diante do conhecimento, ou seja, os alunos assumem uma postura crítica, a qual os leva a julgamentos entorno da avaliação sobre a qualidade. Neste sentido, “a arte tem sido usada como um meio de intensificar experiências, concentrar a atenção, como um meio de percepção, de análise, de reflexão sobre estas experiências, como um meio de reprocessar esta experiência a fim de entendê-la” (ADAMS, 1998, p.132).

Existe uma demanda política que não pode ser ignorada pelos professores de Artes Visuais, de acordo com Adams (1998) precisamos fugir da zona de conforto representada pelo ateliê de arte⁶, pois precisamos participar ativamente na política escolar, ou seja, não podemos nos omitir do debate político e deixar que outras pessoas tomem decisões por nós.

Adams (1998) salienta a necessidade de que o professor de Arte seja um pesquisador e divulgador da sua própria docência documentando e divulgando suas experiências e colaborando para com a construção do conhecimento. Outra questão que importante diz respeito a união dos professores em associações profissionais, as quais favorecem o fortalecimento da classe no debate político no que diz respeito as políticas públicas da educação.

6 Quando há ateliê de arte na escola, pois é possível verificar que a grande maioria das escolas públicas não possuem ateliê de arte, além dos poucos recursos financeiros para a aquisição de materiais para as práticas artísticas. Quando estávamos trabalhando na escola pública muitas vezes compramos materiais para as aulas práticas com recursos financeiros próprios e, esta é uma realidade de muitos professores das redes públicas. (Nota pelos autores)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta discussão é apenas um prelúdio das reflexões que são deveras importantes para a educação, para a formação docente e para a sociedade como um todo. Pois, a atual conjuntura brasileira exige de todos aqueles que se interessam pela educação uma postura ativa, politicamente engajada, comprometida com a crítica e com a autocrítica. Ora, sem ação não há transformação, portanto precisamos estar cientes de que a teoria e a prática precisam caminhar lado a lado e que a Academia e a Escola precisam estabelecer laços estreitos e duradouros.

O pesquisador acadêmico que vai à escola para realizar pesquisas não cabe para a contemporaneidade, pois é preciso estar na escola como professor pesquisador, como um parceiro e não como um “colonizador”. Assim, a pesquisa num contexto onde a colaboração é uma realidade possibilitará a construção do conhecimento de forma democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADAMS, E. Aprendendo a ver. In.: BARBOSA, A.M. (Org.). **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.126-135.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BITTENCOURT, C.A.C. Reflexões sobre a formação do professor de Arte Visual na contemporaneidade e processos criativos. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, Campinas, 2012. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. P.28-35.

CELESTINO, M, R. A formação de professores e a sociedade moderna. In: **Dialogia**. São Paulo: UNINOVE, 2006. V.5, p.73-80.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 16 mai.2021.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 16 mai. 2021a.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

RADVANSKEI, I.A. **A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos**. 2013, 115. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SAVIANI, D. A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. V.14, n.40, p.143-155.

TANURI, L, M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. n.14, p.61-88.

CAPÍTULO 21

SPEAK OUT: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA⁷

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106221146

Francisco Edinaldo de Pontes
Josanille Glenda do Nascimento Ribeiro

RESUMO

O objetivo do referido artigo consiste em investigar e analisar criticamente o processo e o desenvolvimento de ensino-aprendizagem do *speaking* (habilidade oral) na Língua Inglesa em salas de aula de uma escola da educação básica pública brasileira. Portanto, através de um levantamento bibliográfico e, posteriormente, de uma pesquisa de campo, essa investigação configura-se, também, como um instrumento de observação e reflexão de ambas as partes “docente/discente” no processo de ensino e aprendizagem dessa Língua de “forma integral”; em que propomos, por meio dos dados empíricos analisados, pesquisar, refletir e sugerir estratégias e técnicas para a concretização do desenvolvimento da produção da fala nas aulas de Inglês na educação básica. Ademais, o nosso estudo justifica-se pela necessidade de uma análise investigativa e crítico-reflexiva sobre “o domínio da oralidade” na Língua Inglesa na educação básica, bem como a ilustração e a discussão sobre alguns motivos pelos quais os estudantes apresentam insucesso na aprendizagem integral dessa língua; além da carência de reflexão a respeito dos métodos didáticos-pedagógicos para a abordagem no ensino-aprendizagem da produção da fala nesse idioma. Tendo em vista que, na maioria das vezes, vemos que é visado apenas a escrita, a leitura e a compreensão oral em sala de aula, não proporcionando ou proporcionando pouco ao aluno o contato direto com a Língua Inglesa através do *speaking* (produção oral). Metodologicamente, no que concerne aos nossos objetivos, nos detivemos à uma pesquisa qualitativa, exploratória e, ao mesmo tempo, explicativa; mas no que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados, realizamos uma pesquisa investigativa e de cunho bibliográfico. Além disso, foi efetuado, também, uma pesquisa empírica (Pesquisa de Campo) de cunho quantitativo e qualitativo em uma Escola Pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como aporte teórico, contamos, dentre outros, com as concepções de Araújo e Dias (2016); Albino, Silva et al (2014); BNCC (2017); Cardoso (2013); Celce-Murcia (2014); Harmer (2001, 2010); Jesus (2010); Lima, Luquetti et al (2014); Portela (2006); PCNs (1998, 2000); Richards (2008); Santos e Negrão (2009). Assim, por mais que os resultados da pesquisa em relação ao “uso da oralidade” nas aulas de Língua Inglesa tenham sido positivos, vemos, por outro lado, que não é o suficiente para fazer com que os discentes façam o uso desse idioma cotidianamente. Em conclusão, uma possível solução seria a utilização do método comunicativo nas aulas de Língua Inglesa, que, por sua vez, tem como finalidade trabalhar as quatro habilidades de uma Língua de maneira integrada.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem. Habilidade Oral. Método Comunicativo. Educação Básica.

⁷ Salientamos que, apesar de o referido artigo ser resultado de uma pesquisa de campo realizada nos últimos três meses do ano de 2019, o presente estudo também é fruto das nossas reflexões e experiências de sala de aula como Professores de Língua Inglesa na Educação Básica Pública durante os anos de 2017, 2018 e 2019.

INTRODUÇÃO

Desde o apogeu da antiga potência imperialista – a Inglaterra – que a Língua Inglesa vem ganhando cada vez mais espaço dentre as línguas mais faladas no mundo, assim como também as suas tradições culturais, pois sabemos que Língua e Cultura são interdependentes. E, nesse sentido, nos dias atuais, não podem e não devem ser estudadas separadamente. Alguns séculos adiante, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a potência dos dias atuais, a Nova Inglaterra (os Estados Unidos da América), tem expandido o seu domínio geográfico, econômico, político e cultural de maneira extraordinariamente rápida. Por sua vez, os EUA têm transformado a sua língua materna em um idioma universal, continuando o trabalho que a Inglaterra começou e concretizando, por conseguinte, o legado desta.

Dessa maneira, a Língua Inglesa tem se tornado um dos idiomas mais falados e estudados no mundo, uma vez que o processo de globalização tem contribuído intensamente para a sua expansão mundial. Em outras palavras, nos dias de hoje, aprender a Língua Inglesa, apesar de ainda ser privilégio de poucos, não é mais considerada como uma demonstração de *status*, mas sim, como uma necessidade universal para a comunicação, o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a expansão de fronteiras.

Infelizmente, no nosso país, a Língua Inglesa é considerada como um idioma estrangeiro, e não como primeira (L1) ou segunda língua (L2). Nesse sentido, por ser ensinada e aprendida como língua estrangeira, a oralidade no Inglês é um pouco esquecida, assim como a fluência, a flexibilidade e a desenvoltura com a língua estrangeira não são prioridades no ensino.

Desse modo, nos frustramos quando refletimos a respeito do tempo dedicado à aprendizagem de uma língua estrangeira e o nosso desempenho, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento da produção da fala, tendo em vista que, essa tem sido considerada como primordial no ensino-aprendizagem⁸ de idiomas atualmente. Mas, a partir dessa inquietação, percebemos que, para obtermos um resultado aceitável para possíveis questionamentos sobre o presente problema, precisamos pesquisar, analisar e refletir de maneira cautelosa no que concerne essa emblemática. Assim, como aprendizes, professores e pesquisadores da Língua Inglesa, sentimos a necessidade de procurar respostas para o que estamos tentando descobrir há algum tempo dentro da nossas salas de aula de educação básica

⁸ Ressaltamos que, utilizamos o termo “ensino-aprendizagem” em virtude de propormos uma reflexão tanto sobre a habilidade oral na aprendizagem do estudante de Inglês quanto na formação e prática docente do Professor de Língua Inglesa.

– isto é, a não desenvolvimento da “aprendizagem integral/total das quatro habilidades”⁹ do Inglês – e, com isso, tentar esclarecer realmente o que acontece no desenvolvimento da nossa aprendizagem na habilidade oral da Língua Inglesa, mostrando, desse modo, quais são os principais fatores para atingir o progresso na produção da fala nesse idioma.

Nessa perspectiva, o objetivo do referido artigo consiste em investigar e analisar criticamente o processo e o desenvolvimento de ensino-aprendizagem do *speaking* (habilidade oral) na Língua Inglesa em salas de aula¹⁰ de uma escola da educação básica pública brasileira. Portanto, através de um levantamento bibliográfico e, posteriormente, de uma pesquisa de campo, essa investigação configura-se, também, como um instrumento de observação e reflexão de ambas as partes “docente/discente” no processo de ensino e aprendizagem dessa Língua de “forma integral”¹¹; em que propomos, por meio dos dados empíricos analisados, pesquisar, refletir e sugerir estratégias e técnicas para a concretização, ou pelo menos, a melhoria do desenvolvimento da produção da fala nas aulas de Inglês na educação básica.

Ademais, o nosso estudo justifica-se pela necessidade de uma análise investigativa e crítico-reflexiva sobre “o domínio da oralidade” na Língua Inglesa na educação básica, bem como a ilustração e a discussão sobre alguns motivos pelos quais os estudantes apresentam insucesso na aprendizagem integral dessa língua; além da carência de reflexão a respeito dos métodos didáticos-pedagógicos para a abordagem no ensino-aprendizagem da produção da fala nesse idioma. Tendo em vista que, na maioria das vezes, vemos que é visado apenas a escrita, a leitura e a compreensão oral em sala de aula, não proporcionando ou proporcionando pouco ao aluno o contato direto com a Língua Inglesa através do *speaking* (produção oral).

Como aporte teórico, contamos, dentre outros, com as concepções de Alyne Araújo e Daise Dias (2016); Francisca Balbino, Márcia Silva et al (2014); Base Nacional Comum Curricular (2017); Mafalda Cardoso (2013); Marianne Celce-Murcia (2014); Jeremy Harmer

⁹ Aprendizagem integral/total: Utilizaremos esse termo ao longo da nossa pesquisa como sinônimo do “desenvolvimento das quatro habilidades: *listening* (compreensão oral), *speaking* (produção oral), *reading* (leitura) e *writing* (escrita)”, na aprendizagem de Língua Inglesa de forma integrada.

¹⁰ É importante frisarmos que, a maioria das nossas reflexões nesse artigo – que tratam do ensino-aprendizado da habilidade oral na Língua Inglesa – têm como fonte as salas de aula da Educação Básica Pública Brasileira, onde nós professores-pesquisadores lecionamos e que se configuram como substância de nossas experiências como docentes. Isto é, a sala de aula é o ambiente de investigação da nossa pesquisa, observações e reflexões empíricas a respeito da temática abordada no presente estudo.

¹¹ “Apesar da nossa história tratar as quatro habilidades em segmentos separados de um currículo, há uma tendência recente de *integração* dessas habilidades” (BROWN, 2007, p. 284-285 apud ARAÚJO; DIAS, 2016, p. 06, tradução e grifos nossos). Texto original: “Despite our history of treating the four skills in separate segments of a curriculum, there is a recent trend toward skill *integration*” (BROWN, 2007, p. 284-285 apud ARAÚJO; DIAS, 2016, p. 06, griffons made by us).

(2001, 2010); Ana Paula de Jesus (2010); Laís Lima, Eliane Luquetti et al (2014); Keyla Portela (2006); Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000); Jack Richards (2008); Paulo Santos e João Negrão (2009).

MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA SÍNTESE SOBRE A HABILIDADE ORAL NA SALA DE AULA

Conforme as reflexões e os argumentos enfatizados em *An Overview of Language Teaching Methods and Approaches* (Uma Visão Geral de Abordagens e Métodos do Ensino de Línguas), de Marianne Celce-Murcia (2014), desde o século XX, especialistas e estudiosos em métodos e abordagens de ensino vêm tentando buscar o melhor ou mais eficiente “método” ou “abordagem” para o ensino de línguas. Mas, segundo Marianne Celce-Murcia (2014), com o passar do tempo e com o desenrolar das pesquisas e tentativas de diversas metodologias de ensino, chegamos à conclusão de que não há o melhor ou mais eficiente método ou abordagem no ensino de línguas, mas sim, que cada indivíduo, por si só, define ou se adapta à alguma metodologia que colabora positivamente para a sua aprendizagem de idiomas de maneira satisfatória. Em outras palavras, consoante Keyla Portela (2006), a abordagem que funciona com um aluno pode não colaborar para outro estudante de línguas, tornando-se relativo os métodos utilizados em sala de aula, pois o método que funciona com um discente pode não funcionar com outro.

Portanto, como Professores de Língua Inglesa, de acordo com Jack Richards (2008), devemos fazer uma sondagem em nossa sala de aula, para assim, podermos saber qual a melhor forma que os nossos alunos conseguem aprender a língua alvo com mais facilidade e conforto. Outrossim, na concepção Jeremy Harmer (2010), sabemos que, para cada objetivo alcançado na aprendizagem de línguas, há metodologias de ensino-aprendizagem específicos. Por exemplo, se quisermos desenvolver apenas a nossa habilidade de leitura e escrita, teremos que estudar a língua alvo como “uma abordagem da língua para Propósitos Específicos”, isto é, o “Inglês Instrumental” (Cf. BNCC, 2017).

Assim sendo, nos dias atuais, levando em consideração os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) para Línguas Estrangeiras, percebemos que a maioria dos estudantes estão aprendendo a língua alvo na educação básica através desse propósito citado anteriormente. Ademais, tomando como base as nossas experiências em sala de aula como Professores de Língua Inglesa na educação básica em escolas públicas, há diversos fatores que colaboram para que o ensino-aprendizagem de línguas aconteça dessa forma. Um deles é o fato de que a Língua Inglesa é considerada como

uma Língua Estrangeira (LE) no Brasil e não como uma segunda língua (L2), dificultando, dessa maneira, conforme Jeremy Harmer (2001) e Keyla Portela (2006), o desenvolvimento das quatro habilidades na aprendizagem da língua alvo.

O segundo fator, por conseguinte, diz respeito às condições de infraestrutura nas quais os professores de línguas se encontram na sala de aula de educação básica pública brasileira. O terceiro, refere-se à desvalorização do profissional de línguas nesse mesmo contexto. O quarto e mais enfático motivo concerne no fato de que no ensino de Língua Estrangeira (LE), de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) e a BNCC (2017), os docentes devem ter como objetivo apenas o ensino das habilidades de leitura e escrita na língua alvo, contribuindo, segundo Jack Richards (2008), para que o/a Professor/a não trabalhe a compreensão e a produção oral com frequência em sala de aula. Desse modo, mediante as nossas experiências em sala de aula como Professores de Língua Inglesa, há diversos outros desafios que contribuem negativamente para a não efetividade do ensino-aprendizagem da habilidade oral desse idioma ou qualquer método abordado na sala de aula.

Em consequência disso, as Escolas de Idiomas passam a exercer um papel de destaque no ensino de línguas, pois há, portanto, mais suporte para que os docentes consigam trabalhar qual método ou abordagem ele/a achar necessário aos alunos. Com isso, há salas de aula com quantidade proporcional de alunos, suporte didático e tecnológico, além do tempo suficiente para que os docentes trabalhem as quatro habilidades de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) de forma integrada.

Destarte, levando em consideração o exposto anteriormente e no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) (BRASIL, 1998, 2000), a BNCC (2017) e Marianne Celce-Murcia (2014), constatamos que as abordagens frequentes e que aparentam estar compatíveis com o ensino de línguas na educação básica pública brasileira, de um modo geral, são: “a abordagem de gramática e tradução” e a “abordagem de leitura”. Desse modo, a primeira abordagem consiste “no pouco uso de comunicação na língua alvo; o foco consiste somente na gramática, isto é, nas formas e inflexões de palavras; a leitura inicial consiste em textos difíceis; e os exercícios típicos consistem em traduzir frases da língua alvo para língua mãe (vice e versa)” (CELCE-MURCIA, 2014, p. 04-05, tradução nossa). Ademais, os objetivos da segunda abordagem consistem em premissas semelhantes às da primeira, em que:

há somente o uso de gramática para compreensão da leitura; a tradução é uma vez um procedimento mais respeitado em sala de aula; a compreensão da leitura é a única

habilidade da língua enfatizada; e a primeira língua é usada para apresentar o material de leitura, discuti-lo e conferir o entendimento (CELCE-MURCIA, 2014, p. 06, tradução nossa).

Isto é, vemos que as habilidades de compreensão e produção oral não são utilizadas conforme essas duas abordagens, pois as mesmas enfatizam apenas as habilidades de leitura e escrita, deixando os aprendizes proficientes em apenas uma parte da língua alvo. O que, de certa maneira, nos impede de progredir em diversos outros aspectos no ensino-aprendizagem de línguas, tornando esse aprendizado de idiomas ainda mais enfadonho. Em consequência disso, os estudantes de Língua Estrangeira (LE) estão recorrendo às Escolas de Idiomas para tentar complementar as suas necessidades na aprendizagem do Inglês.

Isso acontece, portanto, na tentativa de suprir a outra parte que lhes faltam, ou seja, buscar uma abordagem que lhes proporcionem desenvolver as quatro habilidades de forma integrada e de maneira satisfatória. Mas, atualmente, observamos que alguns professores de línguas estão tentando inserir, mesmo com dificuldades, o ensino das demais habilidades em sala de aula, apesar do descaso no qual se encontra a educação básica pública brasileira na área do ensino de línguas estrangeiras, o que alimenta o ciclo vicioso de desvalorização do Professor de Língua Inglesa nesse âmbito.

Dessarte, no que concerne à ideia de “método ideal” a ser trabalhado em sala de aula, segundo as reflexões de Keyla Portela (2006) e as concepções de Marianne Celce-Murcia (2014), o que tem funcionado sem muitos percalços em Escolas de Idiomas e que algumas escolas de educação básica pública também estão tentando implementar, consiste no “método audiolingual”. Embora muitos estudiosos e linguistas não aprovem essa abordagem, vemos que funciona de maneira razoável mediante o contexto da educação básica pública brasileira, apesar de ser um pouco árduo para os aprendizes em estágio elementar na aprendizagem da língua alvo. Dentre algumas características dessa abordagem, é necessário destacarmos algumas que são bem conhecidas, tais como:

[...] as lições iniciam com diálogos; as estruturas gramaticais são sequenciadas e as regras são ensinadas indutivamente, a leitura e a escrita são ensinadas posteriormente; as habilidades são sequenciadas, é ensinado primeiro a compreensão oral para depois ser trabalhado a produção da fala; um grande esforço é feito para prevenir os erros do aprendiz; a língua é frequentemente manipulada sem respeitar o significado ou o contexto (CELCE-MURCIA, 2014, p. 06, tradução nossa).

No entanto, discordando com o que rege os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) de Língua Estrangeira e levando em consideração as reflexões de Keyla Portela (2006) e Jack Richards (2008), constatamos que o “método ideal” para ser utilizado em sala nas aulas de Língua Inglesa da educação básica pública brasileira é a “abordagem comunicativa”. Pois, de acordo com esses

teórico-críticos, essa é uma das melhores maneiras de trabalhar as habilidades comunicativas em sala de aula que, na verdade, é o que os nossos alunos aprendizes brasileiros de Língua Inglesa necessitam para poder desenvolver todas as habilidades de maneira mais pertinente. De modo que, eles consigam se comunicar com nativos da língua alvo, ou pelo menos, consigam compreender e ser compreendidos na língua da qual eles estão estudando.

Sendo assim, há algumas premissas que caracterizam essa abordagem, tendo em vista que nos mostra alguns pontos positivos que podem colaborar para o ensino-aprendizagem da habilidade oral na Língua Inglesa, a saber: “presume-se que o objetivo do ensino da língua é a habilidade do aprendiz de se comunicar na língua alvo; supõe-se que o conteúdo de um curso de língua irá incluir noções semânticas e funções sociais e, que elas são tão importantes quanto as estruturas linguísticas” (CELCE-MURCIA, 2014, p. 08, tradução nossa). Além disso, “as habilidades são integradas desde o início; uma atividade dada pode envolver a leitura, a produção oral, a compreensão oral e, também, a escrita (isso supõe que os aprendizes são alfabetizados e educados ao mesmo tempo)” (CELCE-MURCIA, 2014, p. 08-09, tradução nossa).

Assim, observamos que, em teoria, qualquer método ou abordagem funciona, mas na realidade, na prática, pode não funcionar como planejado e/ou esperado. Pois, há diversos fatores que contribuem positivamente e de maneira negativa ao mesmo tempo, como: o contexto social; a realidade do âmbito escolar; a realidade pessoal dos aprendizes; dentre diversos outros fatores que influenciam no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, principalmente, no que diz respeito à habilidade oral.

Contudo, diante do exposto aqui e de acordo com a nossa pesquisa de campo e as nossas pesquisas de cunho bibliográfico e documental, percebemos que um método que pode contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem da habilidade oral da Língua Inglesa na educação básica em escolas públicas brasileiras é o “método comunicativo”. Visto que, o mesmo trabalha as quatro habilidades da língua, ou seja, tanto as habilidades naturais (compreensão e produção oral), quanto as habilidades técnicas/mecânicas (leitura e escrita); mesmo indo contra o que rege os PCNs (BRASIL, 1998, 2000), quando esses falam que as habilidades que devem ser praticadas em sala de aula com maior prioridade são apenas a leitura e a escrita.

Uma vez que os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) também ressaltam que a “abordagem comunicativa” pode não funcionar perfeitamente em realidades distintas, o que se torna óbvio

aos olhos do profissional docente que tem maior experiência na área. Todavia, devemos lembrar que, para que qualquer método ou abordagem seja eficaz, teremos que observar a realidade dos aprendizes; assim como, fazemos uma contextualização, para que, dessa maneira, a nossa prática docente seja satisfatória e que consigamos atingir tanto os nossos objetivos quanto os dos nossos discentes.

METODOLOGIA

Metodologicamente, no que concerne aos nossos objetivos, nos detivemos à uma pesquisa qualitativa, exploratória e, ao mesmo tempo, explicativa. Mas, no que diz respeito aos procedimentos técnicos utilizados, realizamos uma pesquisa investigativa e de cunho bibliográfico, configurando-se, também, como uma pesquisa documental, por utilizar-se de textos exclusivos de circulação acadêmica. Utilizando-se, portanto, do método indutivo, bem como de uma análise crítico-reflexiva dos dados coletados no decorrer e ao final da nossa investigação.

Ademais, foi disposto também de uma pesquisa empírica (Pesquisa de Campo) de caráter quantitativo e qualitativo em uma escola pública de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Nessa instituição de ensino básico público, foram aplicados cinquenta questionários em duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio – no qual uma das turmas era composta por vinte e sete alunos e a outra era constituída por vinte e três estudantes, totalizando, assim, cinquenta informantes – nos três últimos meses (outubro, novembro e dezembro) do ano de 2019.

No que concerne à identificação dos informantes da pesquisa de campo realizada, os alunos tinham idades entre 16 e 18 anos; cursavam o último ano do Ensino Médio; e já tinham uma postura de “quase adultos” no que diz respeito aos seus pontos de vistas; ou seja, eles já tinham um certo grau de maturidade com relação ao tema “Educação”. Desse modo, o questionário apresentou-se como um instrumento de coleta de dados muito eficiente, pois consistiu em perguntas e respostas diretas, simples, com maior facilidade de tabulação de dados. Destarte, ele abordava oito questões objetivas – com respostas apenas de “Sim” e “Não” – relacionadas ao uso de “atividades orais” em sala de aula, a “didática do/a docente”, como também, sobre a eficácia do “uso da oralidade” nas aulas de Língua Inglesa, ressaltando que o foco do presente estudo é o processo de ensino-aprendizagem da “habilidade oral”.

Assim, foram aplicados cinquenta questionários compostos por três perguntas na página de identificação que consistiam em: idade, sexo e grau de escolaridade. A partir da segunda

página, haviam trinta e uma perguntas, das quais apenas sete delas se tratavam realmente do que o presente trabalho está abordando; enquanto vinte e quatro questões remetiam-se a assuntos aleatórios ao que estamos discutindo no nosso estudo. Apesar de o nosso questionário ter apresentado perguntas simples e algumas delas desconexas da problemática abordada aqui – para que o informante não percebesse, de imediato, sobre o que se tratava a pesquisa; evitando, dessa forma, uma possível sabotagem, alteração ou implicação nos resultados da investigação –, ele ajudou a conferir como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem da habilidade oral da Língua Inglesa na realidade de uma escola de educação básica pública brasileira.

ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção do nosso trabalho, abordaremos a análise dos dados fornecidos pela pesquisa de campo realizada em duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio de uma Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio. A referida pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário com trinta e duas perguntas: sendo vinte e quatro questões neutras e apenas oito perguntas que abordavam a problemática discutida no presente trabalho. As oito perguntas eram simples e com respostas apenas de “Sim” e “Não”, mas que indagavam os alunos sobre: o “uso da oralidade” nas aulas de Língua Inglesa; a “metodologia do/a Professor/a”; quais as “habilidades mais importantes” na aprendizagem do Inglês; dentre outras perguntas dessa natureza.

Gráfico 1: Questão 1 - O/a professor/a de Língua Inglesa trabalha “a oralidade” em sala de aula?



Fonte: Autoria nossa.

No gráfico acima, observamos que 98% dos alunos responderam que o/a professor/a usa a oralidade nas aulas de Língua Inglesa, enquanto 2% negam que o/a docente a utilize. O resultado não era esperado, pois de acordo com Francisca Balbino, Márcia Silva et al (2014) sobre o uso da oralidade da Língua Inglesa em sala de aula da educação básica pública, os índices mostram resultados negativos, enquanto na nossa pesquisa, os resultados apresentam-

se como positivos. Ademais, o/a Professor/a de campo afirmou que utiliza o “método comunicativo” para poder melhorar a aprendizagem dos discentes, principalmente, porque se trata de uma Língua totalmente diferente da nossa. Assim, percebemos que o resultado é demasiadamente positivo, pois os próprios alunos conseguem identificar com clareza a metodologia da qual o/a docente utiliza em sala de aula

Com isso, é muito gratificante saber que há profissionais que realmente tentam utilizar a oralidade nas aulas de Língua Inglesa. Pois, de acordo com os índices de pesquisas sobre essa problemática e conforme as nossas experiências como Professores de Língua Inglesa desse mesmo contexto, constatamos que os recursos didático-pedagógicos na escola de educação básica pública brasileira são insuficientes se comparados às escolas privadas de educação básica ou às Escolas Especializadas de Idiomas.

Porém, o fato de o/a professor/a trabalhar a oralidade nas aulas de Língua Inglesa não significa que sua didática seja eficiente, nem que os alunos consigam desenvolver a sua produção oral com excelência.

Gráfico 2: Questão 2 - Você se sente preparado/a para comunicar-se utilizando a Língua Inglesa?

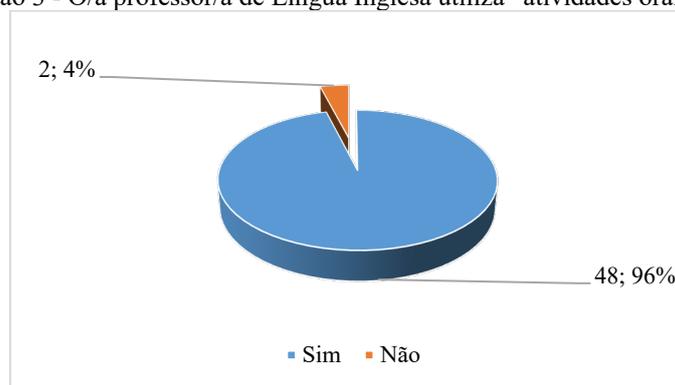


Fonte: Autoria nossa.

Ao observarmos os resultados desse gráfico, percebemos, então, a real situação do ensino-aprendizagem da oralidade em Língua Inglesa na escola de educação básica pública, isto é, que não se mostra positiva. De acordo com o exposto, apenas 6% dos alunos afirmaram estarem preparados para se comunicar utilizando a Língua Inglesa, enquanto 94% disseram que não estavam aptos para tal propósito. O que nos apresenta, portanto, um resultado negativo no que diz respeito à autoconfiança dos discentes em utilizar a Língua Inglesa no seu dia a dia. Porém, de acordo com Ana Paula de Jesus (2010) sobre essa questão e mediante as nossas experiências como Professores de Língua Inglesa nesse mesmo âmbito, vemos que o que é utilizado em sala de aula para o desenvolvimento da oralidade ainda não é o suficiente para fazer com que os alunos se sintam seguros de se expressarem em Inglês.

É a partir desses resultados que nos perguntamos o motivo pelo qual os discentes, no terceiro ano do Ensino Médio, ainda não estarem preparados para articular a oralidade nesse Idioma. O porquê de os mesmos estudarem essa Língua por aproximadamente sete anos consecutivos e, mesmo assim, ainda encontrarem dificuldades em desenvolver algumas habilidades, principalmente, no que diz respeito à habilidade oral. Desse modo, vemos que, apesar de o/a professor/a usar a oralidade nas aulas de Língua Inglesa – como apresentado no gráfico da questão um –, ainda não é o suficiente para que os alunos tenham o domínio básico da produção oral no Inglês.

Gráfico 3: Questão 3 - O/a professor/a de Língua Inglesa utiliza “atividades orais” em sala de aula?



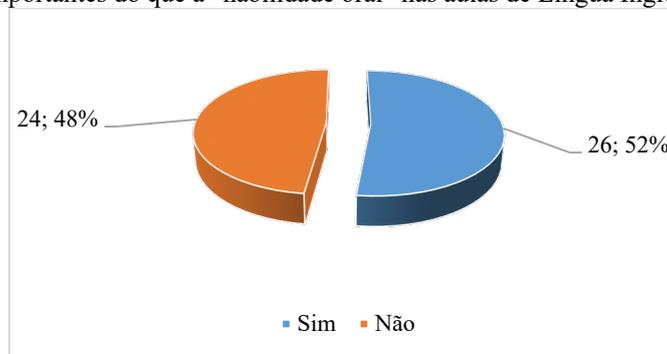
Fonte: Autoria nossa.

É importante notar, ao observarmos os dados que, pelo fato de 96% dos alunos concordarem que o/a professor/a de Língua Inglesa utiliza atividades orais em suas aulas, não quer dizer que isso é concebido com sucesso. Em acréscimo, supomos, também, que os 4% que negaram não haver o uso de atividades orais nas aulas de Língua Inglesa não estivessem sabendo definir, com clareza, se o/a professor/a estava utilizando essas atividades em sala de aula. Portanto, há uma dificuldade em utilizar atividades orais nas aulas de Língua Inglesa por diversos motivos os quais interferem no desenvolvimento didático-pedagógico e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, consoante Alyne Araújo e Daise Dias (2016) a respeito do desenvolvimento do ensino de Línguas Estrangeiras (LE), principalmente, no que concerne os problemas que interferem no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, dentre eles, apresentam-se: infraestrutura das escolas; tempo limite de aulas; material didático; desvalorização dos profissionais; problemas curriculares na formação de Professores de Língua Inglesa; desvalorização da Língua Inglesa como um idioma promissor ao futuro dos discentes; entre outros problemas. No entanto, essas dificuldades não impedem, por conseguinte, de o/a docente tentar transformar essa realidade e utilizar atividades que trabalhem a produção oral

em sala de aula como atividades lúdicas ou fora dela, através de atividades extraclasse, como passeios como uma possibilidade de os alunos/as vivenciarem a Língua Inglesa no dia a dia deles.

Gráfico 4: Questão 4 - Você acha que as “habilidades de escrita, leitura e compreensão oral” são mais importantes do que a “habilidade oral” nas aulas de Língua Inglesa?



Fonte: Autoria nossa.

Como podemos visualizar nos dados apresentados, o número de 52% dos alunos afirma que as habilidades de escrita, leitura e compreensão auditiva são mais importantes do que a habilidade oral. De fato, pois os próprios PCNs (BRASIL, 1998, 2000) frisam que as habilidades de leitura e escrita são mais importantes do que as demais – no que concerne ao contexto do ensino de Língua Inglesa no Brasil –, visto que aquelas contribuem para que o foco do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) seja apenas nessas duas habilidades (Cf. PCNs, 1998, 2000). Desse modo, percebemos que esse é um dos fatores que justificam o motivo pelo qual os educandos focam mais na escrita, leitura e, ocasionalmente, na compreensão oral na sua aprendizagem do Inglês; consistindo, assim, em um alto índice de discentes que não dominam o básico da oralidade nesse idioma.

Dessa maneira, vemos, também, que 48% dos informantes afirma que a habilidade oral é importante tanto quanto as demais habilidades. Assim, percebemos que essa parcela de estudantes reconhece que não precisa-se somente dominar as habilidades técnicas¹² na aprendizagem de um idioma, mas também, as habilidades naturais¹³, tais como: a “compreensão oral” e, especialmente, a “produção oral”. Para que assim, o aprendizado da Língua da qual o

¹² Habilidades Técnicas: Na presente pesquisa, esse termo, em específico, refere-se às habilidades na aprendizagem de Língua Inglesa que são aprimoradas somente através de um treinamento técnico ou didático-metodológico como as habilidades de *reading* (leitura) e *writing* (escrita).

¹³ Habilidades Naturais: Na presente pesquisa, esse termo, em específico, refere-se às habilidades na aprendizagem de Língua Inglesa que são inatas do ser humano e inerentes a ele, tais como: *listening* (compreensão oral) e *speaking* (produção oral). Uma vez que, elas também precisam de um treinamento técnico ou didático-metodológico para se desenvolverem, mas que são habilidades já pré-instaladas no organismo humano; o que, de certa maneira, presume-se que tenhamos uma maior aptidão para desenvolvê-las se comparadas com as habilidades técnicas.

discente esteja estudando seja considerada como “integral” ou “total”, pois aborda a prática das quatro habilidades na aprendizagem de uma Língua. Ou seja, constatamos que esse percentual tem consciência de que o conhecimento de uma Língua Estrangeira (LE) necessita ser executado em sua totalidade, proporcionando aos aprendizes o seu domínio de maneira completa; o que, conseqüentemente, pode torná-los fluentes no idioma que estão aprendendo.

Gráfico 5: Questão 5 - Você acha que há um bom aproveitamento da disciplina de Língua Inglesa com as “atividades de produção oral”?



Fonte: Autoria nossa.

Com base nos resultados ilustrados, vemos que 94% dos informantes afirma que há um bom aproveitamento da disciplina de Língua Inglesa com as atividades de produção oral, enquanto 6% nega tal fato. Portanto, sabemos que pode haver um bom aproveitamento, mas também, sabemos que isso pode apresentar-se como um “caso relativo”. Isso porque, o discente pode desenvolver suas habilidades apenas em sala de aula com o intuito de cumprir apenas com a grade curricular que lhe é apresentada e, dessa forma, não conceber uma aprendizagem relevante. Pois, por não ter um contato maior com a Língua fora dos muros da escola, o educando não consegue colocar em prática tudo o que aprendeu em teoria, fazendo com que ele não desenvolva a habilidade oral da maneira como é esperada.

Assim, o aluno considera a disciplina de Língua Inglesa apenas como um mero componente curricular obrigatório, tornando-se, assim, uma aprendizagem mecânica¹⁴ ao invés de uma aprendizagem significativa¹⁵. Em resumo, o discente só pratica suas habilidades dentro da sala de aula – o que colabora para apresentar um resultado toleravelmente positivo, em partes

¹⁴ Aprendizagem Mecânica: “Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação” (KRIELG; PELIZZARI et al, 2002, p. 38).

¹⁵ Aprendizagem Significativa: “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva” (KRIELG; PELIZZARI et al, 2002, p. 38).

–, mas ao sair da sala de aula, o aluno não utiliza a Língua Inglesa frequentemente no seu dia a dia. Por conseguinte, mediante as concepções de Paulo Santos e João Negrão (2009), torna-se impossível manter a aprendizagem contínua de uma Língua Estrangeira (LE) com base nos fatos apresentados, mostrando, desse modo, que a culpa não deve recair totalmente no docente ou no discente, mas na junção de um conjunto de fatores que serão discutidos mais adiante.

Gráfico 6: Questão 6 - Na sua opinião, deveria ser trabalhado mais a “produção oral” nas aulas de Língua Inglesa?



Fonte: Autoria nossa.

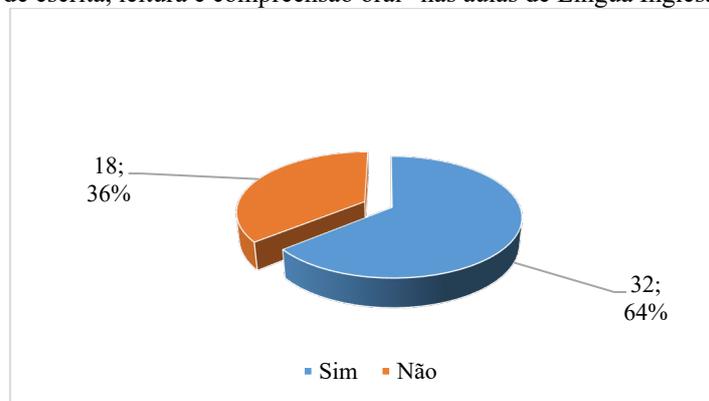
No que concerne ao uso frequente da produção oral nas aulas de Língua Inglesa, percebemos que 86% dos informantes afirma que deve ser trabalhado mais a habilidade oral nas aulas de Inglês, enquanto 14% nega essa possibilidade. Conforme os resultados desse questionamento, vemos que os discentes reconhecem que deve haver mais produção oral em sala de aula e que o uso frequente dela lhes trará resultados positivos. Uma vez que, segundo Paulo Santos e João Negrão (2009), esses alunos encontram-se impossibilitados de dominarem a oralidade em Língua Inglesa.

Desse modo, conforme as concepções de Francisca Balbino, Márcia Silva et al (2014) com relação à problemática em estudo, vemos que o foco em sala de aula é nas habilidades de escrita, leitura e, ocasionalmente, compreensão auditiva; enquanto a produção oral sempre é deixada de lado por dificuldades que o/a docente sente em realizá-la. Muitas vezes, o uso da produção oral nas aulas de Língua Inglesa não é satisfatório por diversos fatores, tais como: condições de trabalho, tempo, espaço e quantidade de alunos nas turmas; tornando-se, assim, dificultoso o trabalho didático-pedagógico satisfatório no ensino integral do Inglês.

Uma vez que, sabemos que não é fácil executar todo o planejamento de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em salas de aulas que apresentam problemas de infraestrutura. Visto que esses problemas impossibilitam de o/a docente executar o que foi planejado, ou seja, fazendo com que o professor/a não consiga trabalhar as quatro habilidades integradas em sala de aula. Em suma, por mais que os nossos docentes tentem ao máximo utilizar atividades que

almejem a habilidade oral nas aulas de Língua Inglesa em escolas públicas, segundo Alyne Araújo (2016), maior parte dessas instituições não têm um aparato metodológico que contribui para o ensino “integral/total” do idioma.

Gráfico 7: Questão 7 - Você sente mais dificuldade em desenvolver a “habilidade oral” do que as “habilidades de escrita, leitura e compreensão oral” nas aulas de Língua Inglesa?



Fonte: Autoria nossa.

Como podemos visualizar através dos resultados apresentados no gráfico cima, o montante de 64% dos informantes diz ter dificuldade em desenvolver a habilidade oral nas aulas de Língua Inglesa, enquanto 36% dizem não sentir o mesmo para realizar tal ação. Assim, podemos observar que fica explícito – conforme o alto índice de alunos interrogados no que diz respeito à dificuldade dos aprendizes em desenvolver a oralidade nas aulas de Inglês –, que a aprendizagem das outras habilidades é considerada de maneira satisfatória, enquanto no que concerne à produção oral não se apresenta do mesmo modo.

Ademais, é importante lembrarmos que todos os alunos que responderam ao questionário da pesquisa realizada são do terceiro ano do Ensino Médio. Ou seja, estão no último ano da educação básica, no qual passaram aproximadamente sete anos estudando a Língua Inglesa e, mesmo assim, não conseguem se comunicar de maneira satisfatória no idioma. Em síntese, mediante o que foi discutido até aqui e de acordo com Laís Lima e Eliane Luquetti et al (2014), vemos que há mais dificuldade em desenvolver a habilidade oral do que as demais habilidades nas instituições públicas de ensino básico por causa de diversos fatores, inclusive, os de cunho histórico e sociocultural. Mas, o mais preocupante é sabermos que, na maioria das vezes, esse problema acontece com mais frequência, de fato, nas escolas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das nossas pesquisas tanto de campo quanto bibliográfica e documental, se faz necessário ressaltar que, muitas vezes, a infraestrutura das escolas de educação básica pública – como é o caso da instituição onde coletamos os dados para o nosso estudo – não

atende a necessidade e não estabelece um ensino-aprendizado eficiente da Língua Inglesa, fazendo com que os alunos recorram às Escolas Especializadas de Idiomas. Portanto, isso aumenta a desvalorização do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em escolas de educação básica pública. Ou seja, torna-se quase insatisfatório aprender uma Língua Estrangeira (LE) em uma escola de educação regular. Pois, sabemos que não há uma estrutura adequada que atenda às necessidades do Ensino de Línguas, uma vez que vemos que as Escolas Especializadas de Idiomas dispõem de infraestrutura, espaço e tempo condizente ao ensino-aprendizado de idiomas de maneira “integral/total”.

Em consequência disso, levando em consideração as reflexões de Ana Paula de Jesus (2010), constatamos que um dos fatores que mais dificulta o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, principalmente, da habilidade oral, consiste no tempo limite das aulas na educação básica pública. Tendo em vista que, o número de aulas semanais e o tempo disponibilizado em sala de aula dificulta o trabalho do/a docente e a aprendizagem dos alunos, fazendo com que o/a Professor/a não consiga trabalhar todo o conteúdo planejado para suas aulas. Ademais, outro ponto negativo que contribui para o não desenvolvimento satisfatório não só da habilidade oral, mas também, das demais habilidades na aprendizagem desse idioma diz respeito ao livro didático.

De acordo com Alyne Araújo e Daise Dias (2016) sobre essa problemática e com base nas nossas experiências como Professores de Língua Inglesa nesse contexto, percebemos que, muitas vezes, o nível de Inglês abordado no livro didático não condiz com o dos alunos da realidade em questão no presente estudo. Desse modo, isso faz com que o/a docente não usufrua desse material, sendo encarregado/a de adotar um material de apoio compatível com a realidade de seus educandos. Para que, dessa forma, auxilie realmente no desenvolvimento didático-pedagógico dos/as docentes, tentando, assim, excluir a possibilidade de prejuízo para com os seus discentes.

Um outro aspecto que também contribui para o não desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de forma “integral/total” em sala de aula da educação básica pública, concerne na desvalorização do Profissional de Línguas. O/a docente não tem o apoio necessário para desenvolver o seu trabalho como planejado, especialmente, com relação à prática da oralidade do Inglês em sala de aula. Pois, segundo Mafalda Cardoso (2013), na concepção da grande maioria, a Língua Inglesa não passa apenas de um componente curricular obrigatório e que não servirá para o nosso dia a dia – já que moramos em um país onde a Língua

Inglesa é considerada como uma Língua Estrangeira (LE) e não como uma segunda língua (L2) –, diferentemente de diversas nações, tais como: Nigéria, Quênia, Zâmbia, Zimbábue, Filipinas, Índia, Paquistão, Singapura, entre outros.

Além disso, consoante Mafalda Cardoso (2013), um aspecto muito preocupante constatado graças ao avanço dos estudos em Linguística e Educação com relação ao uso da habilidade oral no Ensino de Línguas em sala de aula das escolas de educação básica pública, diz respeito à formação do Professor de Língua Estrangeira (LE); Pois, é comum vermos muitos Professores de Língua Inglesa se formarem e não dominarem por completo a Língua que escolheram para lecionar, principalmente, com relação à produção oral no idioma.

Assim sendo, na nossa opinião, tanto o/a futuro/a Professor/a de Língua Inglesa quanto o Estado devem fazer a sua parte. Ao profissional docente, cabe buscar melhorias para a sua prática didático-pedagógica, e ao Estado, de fornecer subsídios e infraestrutura adequada em suas instituições públicas de ensino, dentre outros aspectos fundamentais para que o ensino-aprendizagem da habilidade oral da Língua Inglesa se torne eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma pesquisa de campo de cunho quantitativo e qualitativo, cuja pesquisa empírica se configurou em um questionário com trinta e uma questões – sendo vinte e quatro delas desconexas e apenas sete com relação ao conteúdo abordado no presente estudo – e aplicado em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública brasileira, pudemos observar que os resultados foram positivos com relação ao uso da produção oral nas aulas de Língua Inglesa.

Assim sendo, de acordo com os dados da nossa pesquisa de campo realizada, visto que essa última configura-se como *corpus* do presente artigo, os resultados com relação ao “uso da oralidade” nas aulas de Inglês foram positivos. Mas, por outro lado, observamos, também, que um certo percentual afirmou não conseguir utilizar o referido idioma em sala de aula com maior desenvoltura, afirmando que, fora dos muros da escola, essa dificuldade aumenta cada vez mais. Em consequência disso, vemos que a aprendizagem se torna mecânica e não significativa, fazendo com que o educando considere a aprendizagem dessa Língua apenas como cumprimento da grade curricular, principalmente, no que concerne à habilidade oral. Destarte, isso faz com que os discentes não considerem a Língua Inglesa, desse modo, como uma ferramenta que os auxiliarão na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Porém, na maioria das vezes, mesmo utilizando o método comunicativo, a

aprendizagem significativa dos discentes não se consolida por diversos fatores citados anteriormente. Mas, com relação ao profissionalismo do/a docente que faz parte da análise do nosso estudo, observamos através dos dados da pesquisa que, ele/a tenta fazer com que os seus alunos/as aprendam a Língua Inglesa de maneira significativa. Isso explica o fato de os resultados terem se apresentado positivos com relação ao ensino-aprendizagem da habilidade oral da Língua Inglesa nas salas de aula que serviram como ambiente de coleta de dados para a nossa investigação. Em outras palavras, constatamos que, esse/a Professor/a de Língua Inglesa atua ao contrário do que diversos outros profissionais da mesma área o fazem, tendo em vista que observamos esse fato ao visualizarmos os dados estatísticos em pesquisas acadêmico-científicas sobre essa problemática e com base nas nossas vivências como Professores de Língua Inglesa.

Em conclusão, se faz necessário respaldarmos que, mediante as concepções de Mafalda Cardoso (2013), há uma probabilidade da má aprendizagem na Língua Inglesa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental II e que vem repercutindo ao longo de toda a educação básica pública brasileira. Com isso, vemos que todos os erros que levam os discentes a terem dificuldades em aprender a Língua Inglesa, especialmente, com relação à produção oral, pelo menos de maneira satisfatória, devem ser corrigidos desde a base. Ou seja, o Ensino de Língua Inglesa, com as quatro habilidades linguísticas integradas, tem que ser satisfatório e eficaz desde os anos iniciais. Mas para que isso aconteça, essa responsabilidade não cabe apenas aos discentes e aos docentes, mas também, à família, ao Currículo e ao Estado; visto que o penúltimo pode contribuir de forma significativa com relação à uma reforma na grade curricular, e o último, tem um papel primordial no investimento direcionado à educação básica pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca. Integrando as Quatro Habilidades Linguísticas no Ensino de Língua Inglesa. In: **III CONEDU, Congresso Nacional de Educação**. Natal, 2016. p. 01- 14. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4607_14082016134318.pdf. Acesso em: 04 de setembro de 2019.

BALBINO, Francisca Pimenta; SILVA, Márcia Gonçalves da; et al. Análise do Uso da Oralidade nas Aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio. **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa (NIP)**. Brasília, 2014. p. 01- 12. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/57206bdb0d02a7b1cac4320335562030.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Língua Inglesa – Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. p. 239-244.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos Brasília, 2000.

CARDOSO, Mafalda Sofia Dias. Aprendendo Naturalmente: A importância da Oralidade na Aquisição da Língua Inglesa. **Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino Precoce de Inglês**. Escola Superior de Empreendedorismo (ESE). São Paulo: Politécnico do Porto, 2013. Disponível em: http://recip.p.ipp.pt/bitstream/10400.22/4001/1/DM_MafaldaCardoso_2013.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

CELCE-MURCIA, Marianne. An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. In: CELCE-MURCIA, Marianne, et al (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle Cengage Learning, 2014. p. 01-14.

HARMER, Jeremy. Speaking. In: **The Practice of English Language Teaching**. Third Edition. England: Pearson Education Limited, 2001. p. 269-281.

HARMER, Jeremy. Teaching Speaking. In: **How to Teach English**. Sixth Impression. England: Pearson Education Limited, 2010. p. 123-132.

JESUS, Ana Paula Alves de. **Oralidade da Língua Inglesa nas Escolas Públicas – 2ª Fase do Ensino Fundamental**. Goiás: Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN), 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/ORALIDADE%20DA%20L%C3%8DNGUA%20INGLESA%20NAS%20ESCOLAS%20P%C3%90BLICAS-%202%C2%AA%20FASE%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20ANA%20PAULA%20ALVES.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

KRIELG, Maria de Lurdes; PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba. v. 02, n. 01, 2002. p. 37-42. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

LIMA, Laís Teixeira; LUQUETTI, Eliane Crispim França et al. O Ensino da Habilidade Oral da Língua Inglesa nas Escolas Públicas. In: **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Cadernos do CNLF, vol. XVIII, n. 10. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. p. 86-103. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**. Santa Maria. v. 05, n. 01, 2006. p. 51-68. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

RICHARDS, Jack C. The Teaching of Speaking. In: **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**. First Impression. Nova York: Cambridge University Press, 2008. p. 19-39.

SANTOS, Paulo Roberto dos; NEGRÃO, João. **Compreensão e Produção Oral em Aulas de Inglês**. Pinhais, 2009. p. 01- 25. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1752-8.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

CAPÍTULO 22

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS CAMPONESES DO 1º AO 5º ANO ¹⁶

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106322146

Iasmim Mesquita Paiva
Elias Canuto Brandão

RESUMO

O artigo analisa a variação linguística dos alunos camponeses no decorrer dos estudos iniciais na escola, 1º ao 5º ano que, devido à sua convivência social e familiar, fazem uso do português informal. Analisamos as variações linguísticas, sua origem e como interferem no desenvolvimento na linguagem dos alunos em sala de aula no decorrer dos anos escolares, discutindo a variação por um viés sociolinguístico. A abordagem metodológica utilizada no estudo foi quanti-qualitativa, por meio de pesquisa de amostragem. De posse das informações, utilizamos gráficos para discutir o material coletado. Constatamos haver variação linguística na fala dos estudantes, sobretudo nos primeiros anos, indicando como decorrência o ambiente sócio cultural que estão inseridos. Com o avanço dos anos, constatamos haver uma mudança significativa na oralidade dos estudantes camponeses, em que a variação linguística para a norma culta da língua portuguesa caiu de 79% no primeiro ano, para 25% no último ano, indicando que essa variação camponesa vai se perdendo ao passo que o aluno se insere no ambiente escolar, dando lugar a uma oralidade mais próxima da norma culta. Por fim, evidenciamos que, apesar de haver variação linguística na fala dos alunos camponeses, é importante que essa variação não seja vista como erro, mas como um reflexo do meio em que vivem, devendo ser respeitada e considerada como riqueza cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Variação linguística. Camponeses. Desenvolvimento da linguagem.

INTRODUÇÃO

O artigo socializa estudo sobre a variação linguística das crianças provenientes do campo, analisando sua linguagem com a utilizada pelas crianças residentes na zona urbana. A questão inquietante: As crianças camponesas, no decorrer dos anos iniciais, e com o contato direto com as crianças residentes na zona urbana em salas miscigenadas, sofrem alteração no modo de falar, da sua variação para a ^{variação padrão da língua portuguesa?}

Para o estudo, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa ^{como instrumento metodológico,} pesquisa de amostragem e discussão dos resultados. Como o estudo foi atividade de Projeto de Iniciação Científica (PIC), não exploramos todas as possibilidades técnicas indicadas para uma pesquisa, como uma porcentagem X de questionários, o que não comprometeu o estudo. Os

¹⁶ Esta pesquisa foi realizada entre 2014 e 2015, enquanto Projeto de Iniciação Científica (PIC), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí), atualizada e enriquecida para esta publicação.

resultados apontaram haver variação linguística no decorrer dos anos estudados e desenvolvimento na aprendizagem. Assim, debruçamo-nos em compreender a intensidade e o “valor” cultural da variação que chega às escolas e comparamos com o falar das crianças urbanas de diferentes anos do ensino em uma escola da região noroeste do Paraná.

O estudo evidenciou que a variação linguística dos alunos camponeses do 1º ao 5º ano é proveniente do ambiente sociocultural em que estão inseridos, refletindo-se nas salas de aula. Esta variação, quando na fala, dentro da perspectiva da sociolinguística e da Educação do Campo é aceitável, pois não prejudica a língua e nem a norma culta e não se contrapõe à Educação do Campo. Por quê?

A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais e Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, se preocupa com a aprendizagem/ensino para além do aprender ler e escrever, onde a criança tenha noção da realidade social, política, econômica e geográfica, desenvolvendo-se em seu conhecimento para além dos livros didáticos e paradidáticos.

É a partir da concepção de Educação do Campo que nortearmos o estudo, possibilitando ao leitor compreender a variação linguística em comparação à variação utilizada pelos alunos que residem na cidade. Desta forma, investigaremos a mudança da variação das crianças proveniente do campo na medida em que avançam os anos de estudo no ensino fundamental I.

Destacamos que a linguagem verbal sofre uma variação considerável no país. Isso acontece por fatores como extensão territorial, diversidade cultural, costume tradicional no uso de palavras, expressões estrangeiras, entre outras. Além desses fatores, existe a variação linguística ocasionada pela região onde determinados indivíduos vivem.

A partir da investigação sobre a diversidade linguística no país, aprofundamos os conhecimentos acerca da forma de linguagem usada pelos alunos camponeses, buscando compreender como essa linguagem foi desenvolvida, assim como é transmitida culturalmente no ambiente rural.

Para o feito e, amparados em autores como Meillet (1921), Saussure (1995), Costa (2009), Silva (2002), Faraco (2004), Amaral (1920) entre outros que estudam a linguagem, ampliamos o conceito de língua para a melhor compreensão da forma de falar dos camponeses e seus filhos. O estudo indicou que muitos estudantes camponeses quando inseridos no contexto escolar apresentam uma forma de falar peculiar do meio em que vivem, “distante” da norma culta da língua portuguesa. Destarte, evidenciamos importante compreender que essa é sua

bagagem cultural e social e não deve ser ridicularizada, nem desprezada pelos educadores e educandos, evitando *bullying* e outras formas de transtornos psicológicos e de aprendizagem.

Diante de situações linguísticas apresentadas no dia a dia da sala de aula pelas crianças camponesas, algumas questões nos inquietam: qual postura o professor deve adotar diante desse contexto? É possível considerar a variação linguística dos alunos camponeses sem deixar de ensinar a variedade padrão?

Para responder estas e outras possíveis questões, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola municipal localizada em uma cidade da região noroeste do Paraná que recebe alunos provenientes do campo, por meio de questionários aplicados aos alunos do campo e da cidade. Analisamos os resultados visando compreender o grau da variação linguística e a possível mudança da fala no decorrer dos anos de escolaridade.

A linguagem é fundamental para que haja aprendizado, pois sem ela não é possível interagir e aprender. O uso da linguagem possibilita a comunicação, a interação social, assim como o desenvolvimento da aprendizagem. Para Saussure (1995), a linguagem é social e individual, psíquica, psico-fisiológica e física, havendo fusão entre língua e fala.

A língua é definida como um sistema de valores puros, parte social da linguagem, produto da coletividade, em que um indivíduo sozinho não é capaz de modificá-la. De acordo com Costa (2009, p. 116), “a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua”, e a mesma contribui para manter a família unida, uma comunidade próxima, e grupos com culturas diferentes organizados para alcançar objetivos afins, pois, por falarem a mesma língua, todos se entendem.

E a fala, de acordo com Saussure (1995) é a parte individual da Linguagem que é formada por um ato individual de caráter infinito, ou seja, um “ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1995, p. 22).

É na prática que acontece a compreensão e construção do significado das palavras, relacionando-as a objetos e situações. É na prática que se dá a heterogeneidade da linguagem humana, assim como a relação estreita entre linguagem e pensamento, e na escola, a linguagem culta é praticada, contribuindo para que os alunos aperfeiçoem e articulem a linguagem do convívio familiar e social.

A SOCIOLINGUÍSTICA

Com a preocupação em compreender o conceito que a população tem sobre língua

uniforme e homogênea, surge a sociolinguística. Esta visa estudar a língua como um fator social. A esse respeito, Mattos e Silva (2004a), apontam que:

O grande avanço da sociolinguística se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo) (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 299).

Neste sentido, compreender e respeitar a língua falada de determinados povos, grupos ou pessoas, contribui para o encontro do que não é antagônico, mas cultural; não é errado, mas usual. Para Bagno (2010, p. 36), a língua é “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita”, ou seja, a língua não deve ser vista como algo pronto, acabado, pois ela é passível de mudanças e transformações, podendo ocorrer por diversos fatores.

De acordo com Coseriu (1980), há várias formas de variação: diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas. Explica cada uma delas. As *diacrônicas* resultam da passagem do tempo; as *diatópicas* são causadas por características regionais; as *diastráticas* são resultantes dos diferentes estratos socioculturais e as *diafásicas* são distinções entre os diversos tipos de modalidade expressiva, como, idade, sexo e profissão.

Em se tratando dos camponeses, por estarem inseridos no meio rural e exercerem tarefas, na maioria das vezes, ligadas à agricultura, pecuária e outros afazeres do campo, possuem uma linguagem com características peculiares deste ambiente. As características peculiares da linguagem são erros? Não. São variações linguísticas provenientes de fatores históricos, geográficos e socioculturais que se os educadores não se atentarem, perdem a oportunidade de enriquecer o conhecimento dos alunos com situações reais presentes em sala. Esta situação nos leva a Schliemann, Carraher e Carraher (1989), que discutem que as dificuldades de aprendizagem e de linguagem e fala, não podem ser consideradas como erros.

[...] a criança que aprende matemática na rua, o cambista analfabeto que recolhe apostas, o mestre-de-obras treinado por seu pai, todos eles são exemplos vivos de que nossas análises estão incompletas, precisam ser desafiadas, precisam ser desmanchadas e refeitas, se quisermos criar a verdadeira escola aberta a todos, pública e gratuita, pela qual lutamos nas praças públicas. Os educadores, todos nós, precisamos não encontrar os culpados mas encontrar as formas eficientes de ensino e aprendizagem em nossa sociedade (SCHLIEMANN; CARRAHER; CARRAHER, 1989, p. 21).

O olhar urbano vê a região urbana como “desenvolvida” e “evoluída”, e a região rural como “atrasada”, “rude” e “pacata”, e o fazem por desconhecimento do que de fato é o campo, seu povo e sua fala. Neste parâmetro, ao falar sobre o *dialeto caipira*, que pode ser visto como

sinônimo do falar rural, observa Amaral (1920, p. 42) que,

[...] acha-se acantado em pequenas localidades que não acompanharam de perto o movimento geral do progresso e subsiste, fora daí, na boca de pessoas idosas, indelevelmente influenciadas pela antiga educação. Entretanto, certos remanescentes do seu predomínio de outrora ainda flutuam na linguagem corrente de todo o Estado, em luta com outras tendências, criadas pelas novas condições.

Destarte, por mais que a linguagem dos camponeses seja uma riqueza cultural do nosso país, fruto da sociabilidade de um povo cujo trabalho move a economia do Brasil, ressaltamos que, na maioria das vezes, a variação linguística dos camponeses é vista por um olhar preconceituoso, como se o modo de falar fosse errado. Sobre esse assunto, Bagno (1999, p. 9) enfatiza que:

[...] o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi (sic) não é o mundo [...]. Também a gramática não é a língua.

Neste sentido, os educadores devem valorizar a cultura camponesa, discutindo suas peculiaridades e realidades social, cultural e econômica, como estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996, ART. 28), quando afirma que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]”, sem prejuízo do estudo da língua.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS CAMPONESES

Trabalhar com crianças do campo e da cidade é lidar com culturas distintas em um mesmo espaço de aprendizagem – a sala de aula. Desta forma, é importante que o professor, mesmo ciente em haver crianças do campo e cidade, não as trate diferentemente. Deve-se priorizar o falar culto, o protocolo educativo. Por outro lado, é necessário a cautela devido as procedências, o que contribui com o desenvolvimento da variação linguística.

Ao analisarmos a fala de crianças camponesas, sentimo-nos na obrigação de dar um salto na história para compreender como a fala evoluiu nestes últimos milênios. A fala na história foi uma revolução, e talvez a primeira revolução, que possibilitou uma comunicação constante e permanente entre os povos primitivos. Para melhor se comunicar e se defender viviam em grupos, facilitando o exercício da comunicação. Assim, a variação linguística dá-se desde a antiguidade, pois os povos se expressavam de distintas formas, o que contribuiu com a segunda revolução, a escrita. De acordo com Barbosa (2008, s/p),

[...] em qualquer período o homem sempre utilizou uma forma de comunicação: nos primórdios, a comunicação oral e, em seguida, a escrita. Essas duas modalidades fazem parte de um sistema linguístico de uma comunidade linguística, o qual permite ao ser humano estabelecer contato com o outro e interagir.

Vivendo em grupos, comunicavam-se utilizando a linguagem, e por meio desta estabeleciam acordos, respeito, regras ou disputas de espaços geográficos e políticos. Vale destacar que o sistema linguístico ultrapassou épocas, sistemas, regiões e continentes, e continua a variar junto aos povos do campo, que muitas vezes são constrangidos devido a sua forma de se falar.

Segundo Meillet (1921, apud CALVET, 2002, p. 16) “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social”. No caso do Brasil, a variabilidade da língua ocorre em grande escala devido à extensão territorial e à miscigenação de raças e etnias, devendo-se considerar aspectos individuais do falante e o meio sociocultural em que ele está inserido.

A INFLUÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A POSTURA DO PROFESSOR

A variação linguística no Brasil é uma realidade social, cultural e educacional, não somente entre diferentes regiões: norte-nordeste, sul-sudeste ou nordeste-sul, mas também uma prática corrente em uma mesma região. Em decorrência da variação linguística que possuem, os estudantes camponeses enfrentam muitas dificuldades quando se deparam com a imposição da norma culta da língua portuguesa em sala de aula, por vezes repreendidos pelo seu modo de falar, deixando-os constrangidos e intimidados em participar de debates ou fazer perguntas para sanar dúvidas. É de fundamental importância que os educadores observem juntos aos estudantes filhos de camponeses o silêncio, “medo” ou intimidação, pois pode estar ligado com constrangimentos, mesmo que sutis, na escola ou fora dela. Observamos que tais situações prejudicam a aprendizagem dos mesmos, pois na prática podem estar sendo vítimas de preconceito linguístico ou *bullying*.

Para Bagno (1999), o preconceito linguístico está baseado na crença de que existe apenas uma língua portuguesa digna desse nome, a mesma que é ensinada nas escolas e que está nas gramáticas e dicionários, e que qualquer manifestação linguística que foge a esse contexto, torna-se “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (BAGNO, 1999, p.39) e é costumeiro dizer que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p.39), indicando o preconceito linguístico.

Considerando que nas últimas três décadas, milhões de famílias se deslocaram do campo para as cidades, levando consigo o modo de falar do camponês, a variação linguística pode ser facilmente constatada em falas e brincadeiras, com maior fluência junto àqueles que chegam às escolas urbanas.

As escolas, na tentativa de cumprir seu papel de ensinar, impõem a língua culta aos alunos, deixando de valorizar e respeitar a variedade linguística e a bagagem cultural dos mesmos, exercendo o que é de sua essência, o ensino da norma. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “a escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Ou seja, quem está na escola “não deve” e “não pode” falar como aprendeu em casa, falar “errado”, expressar-se de acordo com sua cultura, quando a cultura dominante é distinta. Segundo Silva (2002), a grande rejeição que ainda se tem ao falar de variação linguística, ocorre em função da visão imposta pela gramática normativa que repudia qualquer fenômeno ocorrido em torno da língua. Para ela, a escola não apresenta outro manual que dispõe e reflete a variação linguística na sociedade. A escola se mantém presa à gramática.

De acordo com Mattos e Silva (2004b, p. 27), “Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala”. Deste modo, o papel do professor deve ser o de enriquecer o potencial linguístico do aluno, ensinando a norma culta da língua portuguesa, porém, sem desconsiderar sua oralidade peculiar do campo. Nesse ponto de vista, Geraldi (1984, p. 122), salienta que:

Para manter-nos entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Diferentes autores observam que, do ponto de vista da cultura dominante, o falar camponês é “errado”, indicando correção por parte de quem ensina. Do ponto de vista da sociolinguística, o correto é o professor mostrar aos alunos a existência de diversas variedades da língua, e explicando que todas devem ser igualmente respeitadas. Para Faraco (2004, p.2), “cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não se concentrar apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais (o estrutural em si)”.

Deste modo e considerando as orientações legais das duas últimas décadas no Brasil

sobre a diversidade no campo, mais especificamente as políticas educacionais para o campo, por meio das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, planos nacionais, estadual e municipal, pareceres dos conselhos estaduais e nacionais e dos decretos que tratam da Educação do Campo, fica evidente que os educadores devem repensar suas práticas a respeito do ensino na língua portuguesa. Além do exposto, entendemos importante utilizar as bases teóricas da sociolinguística para melhor lidar com os alunos camponeses em suas peculiaridades e variações linguísticas, a fim de capacitá-los a serem flexíveis em sua língua de acordo com cada situação, sem desmerecê-los, nem negar a fala que trazem para a escola.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO DECORRER DOS ANOS ESCOLARES

Para melhor compreender a variação linguística, fomos a uma escola investigar se o falar das crianças camponesas evolui com os anos estudados, ou seja, se a variação é modificada como consequência do avanço dos anos na escola. Para o feito, realizamos entrevistas com alunos provenientes do meio rural e alunos do meio urbano em um município da região noroeste do Paraná, de diferentes anos – 1º ao 5º, estudantes de 5 a 11 anos de idade, entre os meses de novembro de 2014 a julho de 2015, sem identifica-los.

A escolha do município para o desenvolvimento da pesquisa deu-se devido à quantidade de áreas rurais existentes, composta de muitas famílias camponesas, onde se encontram um grande número de estudantes, que devido o fechamento das escolas rurais, são deslocados por meio de transporte público até a escola municipal da cidade.

A escola abrange do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com um total de 349 alunos matriculados no ano de 2015, sendo 295 residentes na zona urbana e 54 residentes na zona rural. Caso o município não tivesse fechado escolas rurais, certamente o número de crianças no campo seria maior, e maior seria o número de crianças transportadas para estudar na cidade, visto ser a política atual do município estudado.

Para que comparássemos o modo de fala entre alunos camponeses e alunos residentes na zona urbana, foram escolhidos, aleatoriamente, 30 alunos das cinco salas de aula, sendo três alunos que residem na área urbana e três alunos que residem na área rural em cada ano do ensino fundamental I. As respostas foram individuais em questionário simples, em que foi mostrada a eles uma folha contendo oito figuras diferentes, sendo elas: árvore, telhado, vassoura, abóbora, umbigo, flor, travesseiro e milho. Individualmente falavam o nome de cada figura, expressando suas marcas de oralidade, sem que se identificassem na folha do questionário. O critério utilizado para a escolha de tais palavras foi a estrutura das mesmas, passível de pronúncias

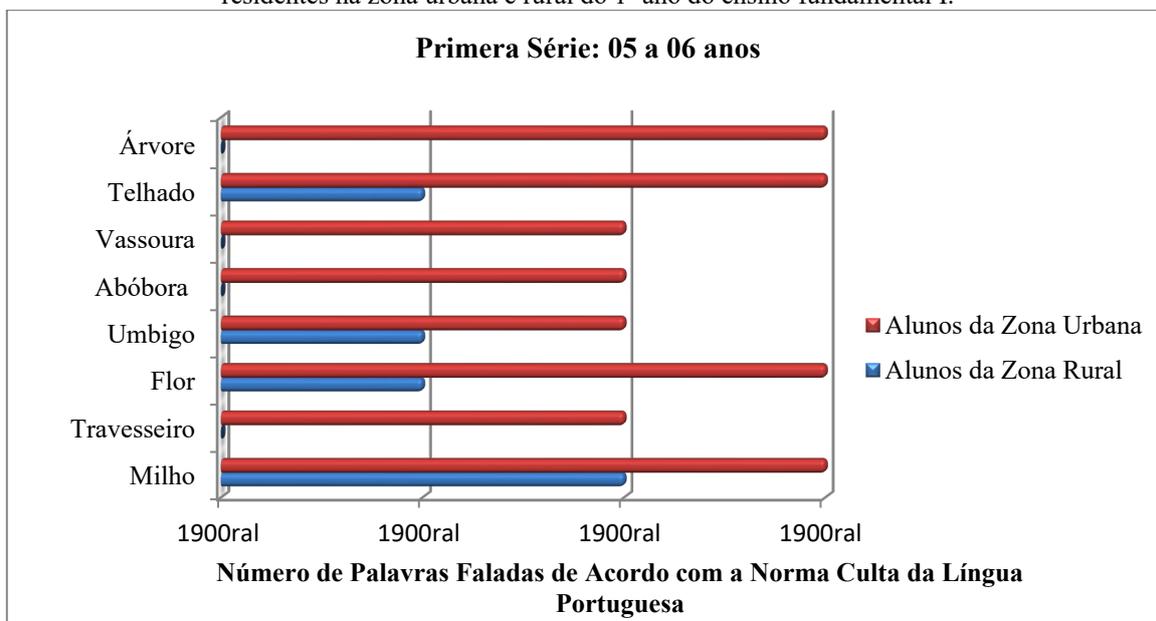
diferentes quando inseridas em um meio de variação linguística. Após mostrar a folha, solicitou-se escrever ao lado das figuras conforme a pronúncia falada pelos mesmos.

De acordo com Fachin (2003, p. 37), investigar as falas e explicá-las “[...] segundo suas semelhanças e suas diferenças [...]”, por meio do método comparativo, contribui na abordagem do que se investiga, “a fim de se detectar o que é comum a ambos”, ou diferente por meio da expressão oral dos estudantes ao interpretarem as figuras.

Para facilitar a análise do estudo e a compreensão por parte do leitor, dividimos por ano escolar em forma de gráfico. O gráfico 01 apresenta o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 1º ano do ensino fundamental I.

A escolha das palavras – árvore, telhado, vassoura, abóbora, umbigo, flor, travesseiro e milho – pelos autores se deu para investigar as maiores "dificuldades" das crianças com relação à troca do “l” pelo “r” (flor/fror), na pronúncia do “lh” pelo “i” (telhado/teiado), na troca do “o” pelo “u” ou “u” pelo “i” no caso de (umbigo/umbigu, umbigo/imbigu), na falta o “i”, troca do “v” por “b”, ou do “o” pelo “u” na pronúncia (travesseiro/travessero ou trabisseru), ou na palavra árvore, ao não pronunciarem “o” (árvore/arvri, arvre, arvi), entre outras que analisaremos nos gráficos deste estudo.

Gráfico 01: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 1º ano do ensino fundamental I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

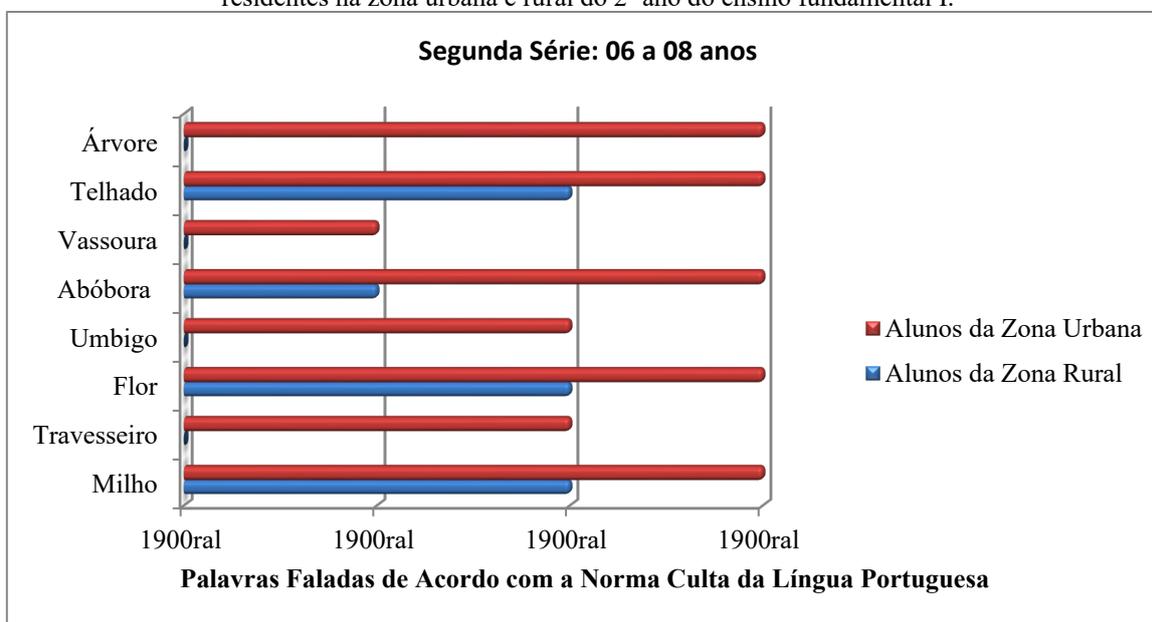
Ficou evidente no 1º ano uma diferença enorme na variação linguística entre os estudantes do campo e da cidade. Enquanto a proximidade com a norma culta da língua

portuguesa na fala das crianças da cidade ficou entre 67% e 100%, na fala das crianças provenientes do campo ficou entre 00% e 67%, o que não significa que, na compreensão e vivência deles, estivessem falando errado, visto que a linguagem é resultado da cultura, do espaço social e da vivência familiar.

À medida que as crianças do campo ou da cidade adentram a escola, iniciam contato com a língua culta e interagem durante as brincadeiras ou no relacionamento social no ambiente escolar, sua fala acaba se adequando a esse ambiente sem que se deem conta. No primeiro ano, as palavras mais difíceis de serem pronunciadas pelas crianças do campo e cidade foram vassoura, abóbora, umbigo e travesseiro. Todas as crianças da cidade pronunciaram de acordo com a norma culta as palavras “árvore”, “telhado”, “flor” e “milho”, e nenhuma criança do campo pronunciou de acordo com a norma culta as palavras “árvore”, “vassoura”, “abóbora” e “travesseiro”. As crianças do campo pronunciaram “arvri”, “arvi”, “bassora”, “abróba”, “imbigu”, “bigu”, “trabisseru”.

O gráfico 02 apresenta o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa, de forma “correta” pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 2º ano do ensino fundamental I.

Gráfico 02: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 2º ano do ensino fundamental I.



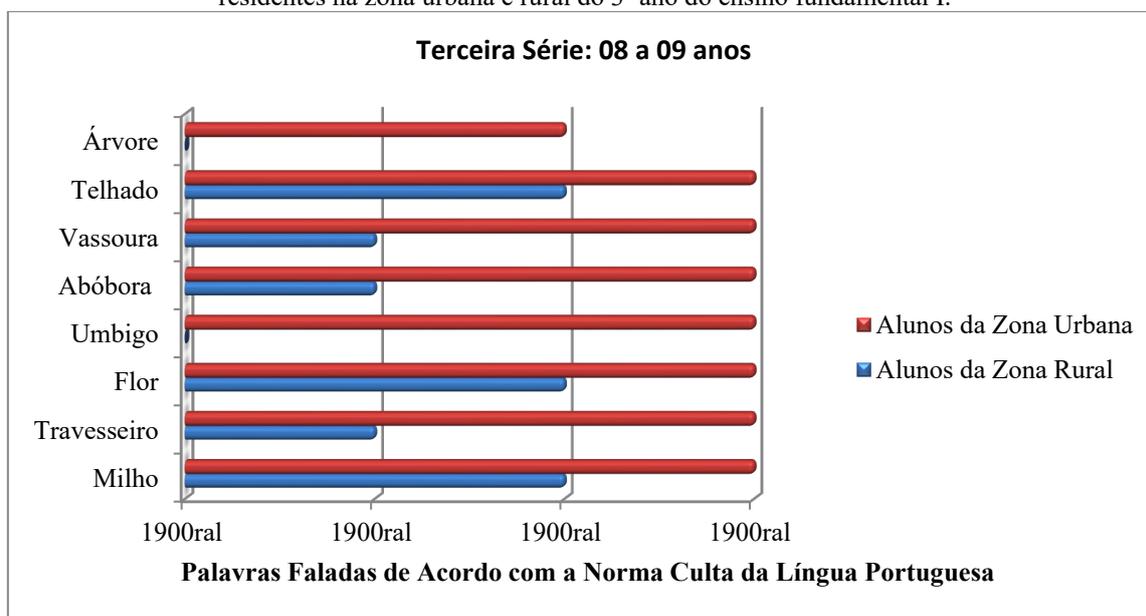
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

No 2º ano, a pronúncia diferente das palavras faladas pelas crianças camponesas em comparação com as crianças da cidade, começa a diminuir de maneira sutil, como pode ser constatado no gráfico 02. Mas ainda é possível notar maior diferença nas palavras “árvore”,

“vassoura” “umbigo”, “travesseiro”, e em menor escala “abóbora”. Na palavra “telhado”, por exemplo, os alunos camponeses pronunciaram “teiadu”, e de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), ocorre a vocalização do encontro consonantal /lh/, que também pode ser observada em palavras como: colher/cuié/, milho/mio, alho/aio, mulher/muié.

O gráfico 03 apresenta o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 3º ano do ensino fundamental I.

Gráfico 03: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 3º ano do ensino fundamental I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

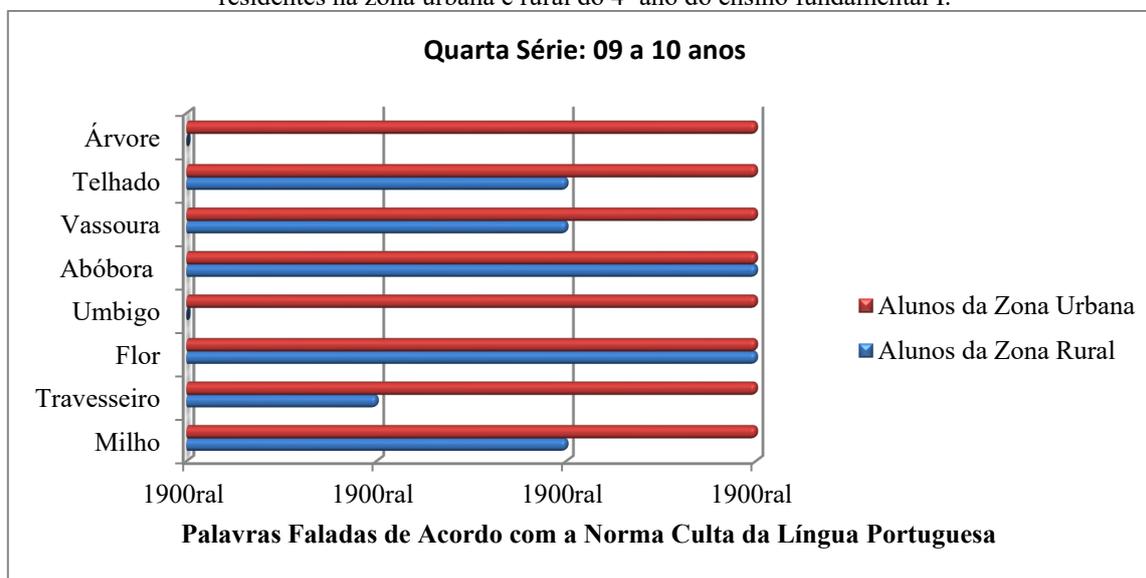
A partir do gráfico 03, é possível observar considerável mudança na pronúncia das palavras por parte dos alunos da cidade, e uma mudança inicial na fala dos alunos camponeses, demonstrando que o contato com o ambiente escolar, e com a norma culta da língua portuguesa, e com os próprios colegas e professores, contribui com o desenvolvimento da oralidade, adequando ao modo de falar urbano, perdendo aos poucos a variação camponesa. No entanto, várias palavras continuam demandando esforços para serem pronunciadas, a exemplo de “vassoura”, “abóbora” e “travesseiro”.

A evolução na variação linguística não deve ser pré-requisito e pressão sobre as crianças procedentes do campo, mas deve ser resultado dos estudos realizados ano após ano. A pressão pode resultar em bloqueios psicológicos e traumas educacionais com consequências para o futuro da criança.

O gráfico 04 apresenta o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da

língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 4º ano do ensino fundamental I.

Gráfico 04: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 4º ano do ensino fundamental I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

No gráfico 04, apesar da pronúncia das palavras por parte dos alunos camponeses terem sofrido grandes transformações, aproximando-se cada vez mais da norma culta, as palavras “árvore” e “umbigo” continuaram sendo faladas dentro da variedade camponesa. Tratando-se da pronúncia da palavra “árvore”, ocorre por um fenômeno muito comum no falar rural, que é a redução das palavras proparoxítonas, em que a forma mais comum “é o apagamento da vogal da penúltima sílaba” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 73).

Este é um fenômeno que pode ocorrer em várias palavras, como: árvore/arvre/, abóbora/abóbra, chácara/chacra. Essa redução da vogal na penúltima sílaba das palavras proparoxítonas é muito comum no falar dos camponeses e está presente em palavras que são muito usadas em seu dia a dia. Já os alunos da cidade, resultado do convívio e interação social com adultos que emitem sons das sílabas próximo da língua culta, a pronúncia das sílabas das palavras proparoxítonas se torna mais clara e “correta”, como estabelecido na norma culta.

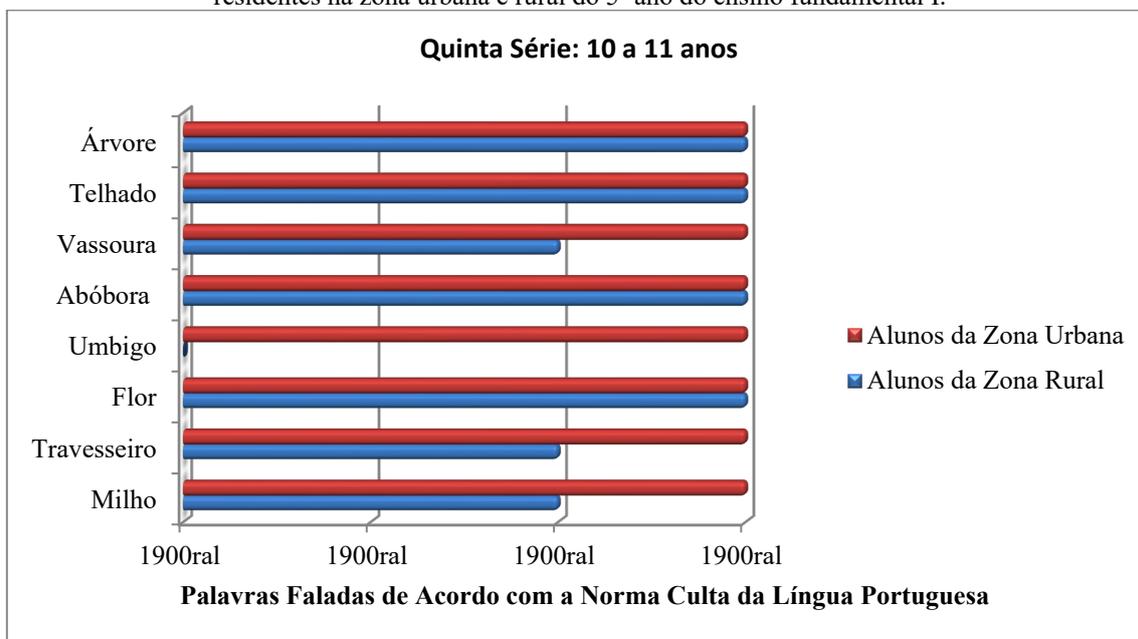
Tratando-se da pronúncia “umbigo”, algumas crianças pronunciaram “imbigo”, trocando a vogal “u” pela vogal “i”. Tal fato é considerado um erro relacionado à ortoépia, parte da fonética que estuda a correta articulação dos grupos vocálicos e consonantais.

Identificamos que “travesseiro” continuou difícil de ser pronunciada pelas crianças do campo já no 4º ano de convívio e interação social com professores e alunos na escola, pelo fato

de ser um costume regional pronunciar “trabissero”.

O gráfico 05 apresenta o número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 5º ano do ensino fundamental I.

Gráfico 05: Número de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa pelos alunos residentes na zona urbana e rural do 5º ano do ensino fundamental I.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O gráfico 05 expõe a grande mudança que houve na oralidade dos alunos camponeses no decorrer do avanço dos anos estudados. Fica notório que a partir da convivência e do contato com o ambiente escolar, com a norma culta da língua portuguesa, bem como com os colegas e professores, os alunos camponeses perdem gradativamente as peculiaridades em seu modo de fala provenientes do ambiente rural, e passam a falar cada vez mais de acordo com a língua da cultura dominante. No entanto, identificamos que mesmo no 5º ano a palavra “umbigo” continuou sendo pronunciada fora da Norma Culta pelas crianças provenientes do campo, o que, mais uma vez, caracteriza um erro no que diz respeito à ortoépia, parte da fonética que estuda a correta articulação dos grupos vocálicos e consonantais.

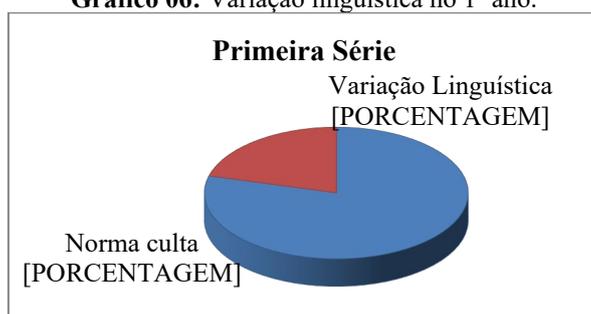
A partir da leitura dos gráficos 01, 02, 03, 04 e 05, observamos considerável variação linguística na fala dos alunos camponeses quando comparados aos alunos residentes na zona urbana, alcançando-os na oralidade da pronúncia “correta” das palavras.

Consultando diferentes autores como Amaral (1920), Bagno (2011), Bortoni-Ricardo (2011), e analisando as respostas obtidas, constatamos que a variação linguística é decorrente

do ambiente em que estão inseridos, assim como da convivência cotidiana, como se constata com os alunos provenientes do campo, em sua grande maioria filhos de trabalhadores rurais, com baixo nível de escolaridade, sendo alguns filhos de pais analfabetos. Cabe ressaltar que esses atributos não são exclusivos do meio rural, porém, são marcantes nesse contexto.

Nos Gráficos 06, 07, 08, 09 e 10, analisamos percentualmente a mudança na fala dos alunos camponeses em decorrência do avanço dos anos escolar e do contato com os demais alunos e professores. O gráfico 06 apresenta a variação linguística no 1º ano.

Gráfico 06: Variação linguística no 1º ano.

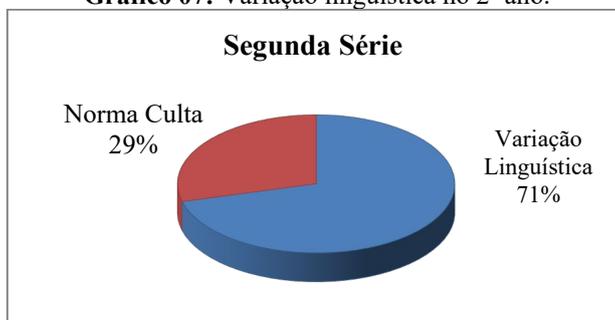


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O gráfico 06 apresenta a variação linguística dos alunos camponeses no 1º ano, em que a percentagem de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa é de 21% e de palavras pronunciadas na variedade camponesa é de 79%. Caso a escola fosse levar à risca as cobranças em relação à norma culta, as crianças provenientes do campo seriam penalizadas desde o momento em que adentram a escola, o que poderia provocar evasão, o que, de acordo Schliemann, Carraher e Carraher (1989, p. 23-24), seria um erro para a escola culpa-las ou coagi-las, pois, as “mais variadas deficiências” podem ser de diferentes naturezas, entre elas o meio cultural em que vivem e que devem ser conhecidas e respeitadas.

O gráfico 07 expõe a variação linguística no 2º ano.

Gráfico 07: Variação linguística no 2º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

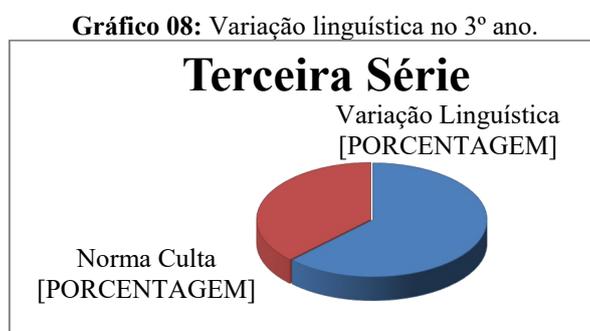
O gráfico 07 apresenta a variação linguística dos alunos camponeses no 2º ano, em que a percentagem de palavras faladas de forma “correta” de acordo com a norma culta da língua

portuguesa foi de 29%, indicando uma evolução de 8% de um ano para outro, e de palavras pronunciadas na variedade camponesa, compreendida pela Norma Culta como falas “erradas” foi de 71%, significando melhoras na fala e pronúncias das palavras em relação ao 1º ano, indicando haver perda gradativa da variação linguística do meio rural em relação à norma culta da língua portuguesa.

Em relação à norma culta, as crianças camponesas se expressam diferente, mas não porque não sabem ou são alienadas, mas porque vivem a maior parte do tempo em outro ambiente cultural, o ambiente distante da cultura urbana e da escola. Neste caso, sobretudo nos anos iniciais, o professor é aquele que inventa e reinventa atividades que contribuem com o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, e não aquele que aliena. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 1981, p. 67).

É este acompanhamento no desenvolvimento da linguagem que é importante o professor contribuir, acompanhando as mudanças gradativas de um ano estudado para outro, mais ainda por se tratar de alunos que sofrem um choque entre diferentes ambientes culturais entre casa e escola.

O gráfico 08 apresenta a variação linguística no 3º ano.

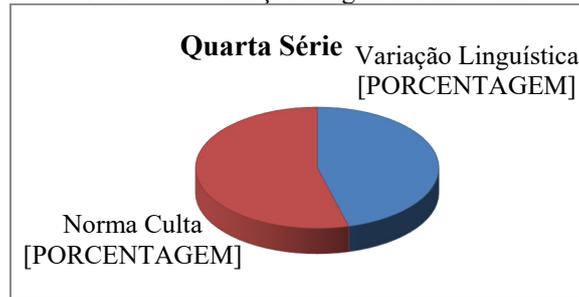


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015

O gráfico 08 mostra a variação linguística dos alunos camponeses no 3º ano, em que a porcentagem de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa é de 38%, indicando uma evolução de 9% de um ano para outro, e de palavras pronunciadas na variedade camponesa é de 62%. Esse dado indica que houve uma mudança no modo de fala dos alunos camponeses conforme o avanço dos anos escolares, cuja pronúncia das palavras se aproximou cada vez mais da norma culta da língua portuguesa.

O gráfico 09 apresentará a variação linguística no 4º ano.

Gráfico 09: Variação Linguística no 4º ano.

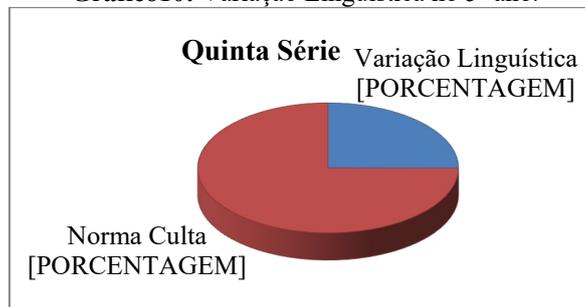


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O gráfico 09 mostra a variação linguística dos alunos camponeses no 4º ano, em que a percentagem de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa é de 54% e de palavras pronunciadas na variedade camponesa é de 46%. No 4º ano, é possível observar uma mudança significativa no modo de fala dos alunos camponeses quando comparado com os gráficos anteriores, significando uma melhora em 33% em relação ao 1º ano. Os métodos de ensino utilizados pelos professores contribuem com esta mudança, mais ainda quando o educador não se apresenta como aquele que tudo sabe e o aluno como aquele que nada sabe (FREIRE, 1981).

O gráfico 10 apresentará a variação linguística no 5º ano.

Gráfico10: Variação Linguística no 5º ano.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O gráfico 10 apresenta uma variação linguística considerável dos alunos camponeses no 5º ano, demonstrando uma evolução de 54% nas palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa. No 1º ano, apenas 21% apresentaram uma variação linguística “correta” de acordo com a norma culta, e no 5º a variação chega a 75% de palavras pronunciadas segundo a norma culta, ou seja, palavras pronunciadas “corretamente”, contra 25% dos que continuam com dificuldade na pronúncia “correta”, indicando que o contato com o ambiente escolar e urbano interfere no desenvolvimento educacional, social, psíquico e na variação linguística.

Na análise dos gráficos, observamos haver mudança na oralidade dos alunos camponeses entre o primeiro e o quinto ano do ensino fundamental I, em que a margem de

variação linguística, de fala “errada” caiu de 79% do 1º ano para 25% no 5º ano, indicando que poderá zerar à medida que continuam os estudos no fundamental II, ensino médio, profissional ou universitário.

Enfim, o estudo indicou que a perda da variação linguística dos alunos camponeses, aproximando-se gradativamente da norma culta da língua portuguesa, se dá devido ao contato com os professores e os demais alunos, e do próprio contato com a norma culta durante as aulas, fazendo com que os alunos camponeses percam, aos poucos, a variação linguística proveniente do meio em que foram criados, adquirindo, sem se darem conta, traços da norma culta em sua fala. Entretanto, é preciso compreender que:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que fala correta é a que se aproxima da língua escrita, ou de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, ou de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Assim, todas as variações linguísticas devem ser consideradas e respeitadas no ambiente escolar, principalmente pelo professor. E quando o/a alfabetizador/a lida com alunos que teve pouco acesso à zona urbana, maior é a interferência no ensinar e alfabetizar, com consequências no falar e no escrever da criança.

Por fim, destacamos que a escola modifica a linguagem escrita e falada, e o aluno ajusta a sua forma de falar ao estilo da língua padrão ou culta da sociedade em que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou haver variação linguística entre os estudantes camponeses e os estudantes da cidade, assim como mudança na oralidade dos estudantes camponeses no decorrer do avanço dos anos escolares. A mudança decorre do contato com a norma culta da língua portuguesa durante as aulas, bem como do contato com os demais estudantes e os professores, cujo modo de fala está mais próximo da norma culta.

No primeiro ano, a margem de palavras faladas de acordo com a norma culta era de apenas 21% do total e no quinto ano, este número subiu para 75%. Como discutido no decorrer da pesquisa, a incidência é devido ao meio social em que os estudantes camponeses estão inseridos e que tende a aproximar da norma culta à medida que continuam estudando.

Verificamos pela análise das entrevistas haver uma grande diferença nos anos iniciais na oralidade dos alunos camponeses quando comparados aos alunos residentes na zona urbana. A quantidade de palavras faladas de acordo com a norma culta da língua portuguesa é muito

menor no caso dos alunos camponeses, pois estes falam de acordo com o que vivenciam no campo.

Apesar de haver, de fato, essa variação linguística na fala dos alunos camponeses, é importante que essa variação não seja vista como erro pelos professores, mas sim como um reflexo do meio em que vivem, devendo ser respeitada e considerada como riqueza cultural. Deste modo, o correto é o professor considerar essa variação em suas aulas, mostrando aos alunos camponeses e aos demais alunos o seu valor cultural e social, apresentando as variedades da língua, inclusive a norma culta, tornando os alunos capazes de transitar pelas diversas formas de uso da língua que ocorrem de acordo com cada situação comunicativa, seja ela formal ou informal, considerando sempre o seu interlocutor.

Por fim, considerando as constatações e análises do tema proposto, contingencial ao contexto social e revelador na variação linguística entre alunos camponeses e alunos das cidades, concluímos que esta pesquisa e sua análise foram contributivas para que tenhamos conhecimento que não existe uma única forma de se falar e se comunicar, e que todas as variedades das línguas devem ser valorizadas e respeitadas no ensino e que os alunos tenham clareza no momento de utilizar a variação linguística.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Anhembi, 1920.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, M. C. **A Sociolinguística e seu papel metodológico no ensino da linguagem oral**. 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-sociolinguistica-e-seu-papel-metodologico-no-ensino-da-linguagem-oral/9229/>. Acesso em: 20 mar 2018.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 26 jun 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 jun

2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

COSERIU, E. **Lições de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSTA, M. A. Estruturalismo. *In*: MARTELOTTA, M.E. (Org.) *et al.* **Manual de Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2009.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4 ed., São Paulo: Saraiva, 2003.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERALDI, W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: **O texto na sala de aula, leitura e produção**. GERALDI, W. (Org.). Campinas: Unicamp, 1984.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004a.

MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma. *In*: **Linguística da norma**. BAGNO, Marcos (Org.). 2. ed. São Paulo: Edições Loyola: 2004b.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris Champion: 1921.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, M. B. da. A escola, a gramática e a norma. *In*: **Linguística da Norma**. BAGNO, M. (org.). São Paulo: Loyola, 2002.

CAPÍTULO 23

LEITURAS CRÍTICAS E APONTAMENTOS PARA UMA TEORIA CURRICULAR NO ÂMBITO DO PROFEPT

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106423146

José Henrique Duarte Neto
Edlamar Oliveira dos Santos

RESUMO

A nossa atividade como docentes e pesquisadores do programa do ProfEPT nos colocou o desafio de realizar uma breve pesquisa bibliográfica no campo das teorias curriculares. O esforço da crítica a partir do marxismo fez com que categorias como educação, trabalho, ser social e práxis emergissem como apontamentos para uma abordagem do currículo a partir do materialismo histórico e dialético. Esse texto estrutura-se a partir de uma introdução, em que contextualizamos a temática do currículo. Em seguida, apresentamos as teorias que fundamentam as diferentes abordagens do campo curricular. Discutimos, no tópico posterior, a formação humana como pressuposto da práxis curricular e por último, apresentamos as bases teórico-epistemológicas de nossa formulação sobre o currículo.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo. Ser Social. Trabalho. Práxis.

INTRODUÇÃO

Esse texto resulta de uma pesquisa bibliográfica referenciada na teoria crítica. Antes, queremos destacar que, na existência de várias correntes de pensamento que reivindicam para si esta nomenclatura, compreendemos ser necessário dizer o lugar do qual nos reivindicamos como adepto desta teoria: “Denominamos teorias críticas todas aquelas que, partindo da visão que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade.” (DUARTE, 1996, p. 16) A nossa atividade como docentes e pesquisadores do programa do ProfEPT, em que desenvolvemos duas disciplinas – Bases Conceituais em EPT e Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem, bem como a nossa filiação às linhas de pesquisas e macroprojetos do ProfEPT: Práticas Educativas no Currículo Integrado e Organização do Currículo Integrado na EPT, nos colocou o desafio de realizar uma breve pesquisa bibliográfica no campo das teorias curriculares, a fim de compreender os seus fundamentos e produzir um material que pudesse sugerir uma síntese das abordagens a respeito dessa temática e subsidiar as reflexões no âmbito dessa última disciplina.

As questões de teorias e práticas, nela sugerida, requer que as situemos no âmbito do currículo escolar. Nos colocamos, também, a tarefa de realizar a pesquisa na perspectiva de elaboração de uma crítica conceitual à luz do materialismo histórico e dialético, de forma a

dialogar e estabelecer coerência com os pressupostos teóricos-epistemológicos que servem de fundamentos da disciplina de Bases Conceituais em EPT. Essas leituras nos permitiriam apontar, mesmo que preliminarmente, alguns elementos teóricos para uma abordagem marxista de uma teoria do currículo. Neste sentido, categorias como educação, trabalho, ser social e práxis emergiram como apontamentos para essa abordagem. Assim, tomando o currículo para além de sua dimensão conceitual, mas como prática educativa que se materializa nos programas disciplinares, na organização do trabalho na escola e na sala de aula, o concebemos como instrumento mediador do trabalho educativo. Desse modo, sua trajetória percorre os caminhos da formulação como expressão de política educacional e, no espaço escolar, como organizador das práticas de formação humana, no estrito domínio da educação escolar.

A partir das leituras, foi possível observar que sendo produto de diversas mediações, os processos de formulação das propostas curriculares presentes nas políticas educacionais estão, segundo os seus propositores, em consonância com as exigências históricas, econômicas, políticas, sociais, que os diferentes grupos, segmentos e classes sociais conformam, de acordo com a realidade que faz requerer determinados pleitos. Essas proposições estão, a nosso ver, de acordo com o entendimento que os sujeitos têm sobre as necessidades sociais, culturais que a sociedade demanda, em determinado momento histórico. De onde se pressupõe que a elaboração das políticas educacionais e, no seu bojo, as políticas curriculares para qualquer nível de ensino, ocorre em conjunturas as mais diversas, que necessitam ser investigadas, com vista a compreendermos as relações e os nexos que se estabelecem com os sujeitos envolvidos e seus interesses.

A práxis curricular construída no âmbito das relações pedagógicas, em suas diversas instâncias, se constitui como importante espaço/tempo, em cujas dinâmicas podemos buscar as relações que permeiam os processos de formação. Entretanto, é necessário compreender que a construção dessa práxis ocorre em determinadas condições sociais e políticas de formação e de exercício da atividade docente. Nesse sentido, a práxis curricular e as condições nas quais ela se efetiva são tensionadas, problematizadas e confrontadas para que possamos compreender os seus diversos condicionantes. A leitura a respeito do currículo, como campo teórico e de entrecruzamento de práticas, nos fez perceber que na práxis curricular está presente um conjunto de determinações das mais diferentes origens. Determinações pedagógicas, políticas, administrativas, econômicas, culturais, ideológicas, epistemológicas, etc. As leituras realizadas em torno das teorias do currículo, Silva (1999), Moreira (1997), Canen e Moreira (2001), fez-nos compreender que o que há de comum em todo e qualquer nível de ensino, em toda e

qualquer instituição educativa, onde o currículo é chamado a organizar, estruturar e de certa forma ordenar as práticas educativas, é que ele tem como produção básica o conhecimento escolar. Esse aspecto, imprescindível à compreensão do currículo, tem, todavia, particularidades que estão relacionadas ao momento histórico, aos agentes sociais envolvidos nas práticas educativas no âmbito da instituição, aos interesses e necessidades sociais, previstos pelos órgãos que legislam e têm, de certa forma, poder decisório a respeito dos conteúdos e metodologias que formatam determinada proposta curricular. Dado o fato de ser o currículo, quase sempre, resultado da interferência de diferentes interesses sociais, políticos, ideológicos, culturais, em determinada conjuntura histórica, e expressar em suas propostas a vontade de divulgar e socializar os mais diferentes conhecimentos, ele mesmo se apresenta como campo interdisciplinar de estudos. Dessa maneira, a sua abordagem pode exigir o trânsito por categorias de distintas áreas do conhecimento, como de natureza econômica, sociológica, política, filosófica e etc. sem, contudo, ter a pretensão de esboçar um caminho teórico baseado no ecletismo. Trata-se de um campo onde as práticas pedagógicas ganham sentido em função de ser o currículo a tentativa de organizar, sistematizar e socializar o conhecimento no âmbito da escola.

Os pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre o currículo têm deixado clara a complexidade que envolve esse campo de investigação (LOPES; MACEDO, 2005); (MOREIRA; SILVA, 2005); (SACRISTÁN, 2000), (PACHECO, 2001, 2003, 2005) (GOODSON, 2002) afirmam a dificuldade em estabelecer compreensões únicas, verticais e simplistas em torno de sua definição. Compreendendo o caráter dinâmico do currículo e as mediações presentes em seu processo de formulação e desenvolvimento, esses pesquisadores referem-se à complexidade não apenas no sentido conceitual de currículo, mas também e, principalmente, ao processo de elaboração, proposição e realização dele como elemento articulador das atividades educativas que se realizam no âmbito da escola.

CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO E APONTAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES

O termo currículo aparece registrado pela primeira vez nos países de língua inglesa, mais precisamente na Universidade de Glasgow, - Reino Unido, em 1633 (KEMMIS, 1993). Em seu sentido etimológico o termo currículo tem sua gênese no lexema *Scurrere*, que em latim, significava uma pista circular de atletismo, sendo também compreendido como uma pista de corrida de carros; podendo ainda significar caminho, jornada, trajetória, percurso e carreira.

(MEIRELES et. al. 2006, p. 154). Assim, ao que parece, entre a etimologia do termo e sua definição no campo educativo, convergem a ideia de curso a ser seguido, segundo Goodson (2002, p. 31).

Apesar da polissemia do conceito de currículo, é possível perceber na produção que se realiza a seu respeito a tentativa de posicionar-se perante o tema, arriscando uma definição, ou apontando estratégias de abordagens. Lundgren (1997), por exemplo, entende que para desenvolver uma investigação a respeito do conceito de currículo, não é suficiente compreender os processos que resultam na maneira como se organiza o conhecimento para a sua transmissão, mas estar atento, principalmente, às finalidades que subjazem a transmissão desses conhecimentos. Pacheco (2001) percebe que há certa hegemonia da conceituação curricular anglo-saxônica, que o conceitua de forma abrangente, englobando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares. Apoiando-se em Sacristán (2000), o referido autor tem o currículo como uma interdependência de práticas que se relacionam e entende que, para se criar uma base comum de diálogo e discussão em torno do tema, faz-se necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de homem, mundo e informação. Na diversidade de práticas e de relações que compõem o currículo, o autor assevera que na dimensão política da educação o currículo se apresenta como um instrumento que reflete quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer, ainda, os interesses políticos e ideológicos.

Sacristán (2000) discute o conceito de currículo a ele vinculando a categoria de práxis, sendo a práxis um conjunto de práticas que se realizam no âmbito da instituição escolar, como no plano das relações entre escola e sociedade. Assim, o autor entende que “no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.” (2000, p. 32). Essa multiplicidade de práticas confere ao currículo o seu caráter dinâmico, revelador de contradições, propiciador de práticas divergentes e fonte de contradições. Em função disso, o autor acredita que todo o estudo para compreender o que significa, de fato, o currículo, requer cuidados com relação a afirmações de caráter generalizador sobre o que determinada proposta curricular pode expressar nas relações que dão materialidade ao currículo na dinâmica da escola. Sem pretensões de negar a importância das formulações teóricas, entendemos a necessidade de proceder com pesquisas e investigações que

possam contribuir para identificar os elementos mediadores das práticas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos no currículo, porque:

[...] para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. *Sem entender as interações entre ambos os aspectos não poderemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem.* Qualquer discurso educativo deve servir ao desvendamento da realidade para fazê-la progredir mais do que seu embelezamento mascarador. (SACRISTÁN, 2000, 137.) [grifo nosso]

Toda e qualquer proposta curricular, ou seja, de formação traz consigo, implícita ou explicitamente, uma concepção de educação, isto é, de formação humana dentro de perspectivas variadas, formulada em concordância com os interesses econômicos, políticos, sociais, ideológicos, epistemológicos, daqueles grupos ou classes sociais, interessados no campo e que construíram mecanismos através dos quais se possam fazer ouvir. Na dependência da correlação de forças e dos embates políticos, as ideias e concepções vão adentrando os espaços, em alguns galgando adesões, em outros, enfrentando resistências. A concepção de educação subjacente às propostas e às práticas curriculares implica a maneira como se concebe a existência humana e nela a práxis social, com a qual se reveste o fenômeno educativo.

Com tal limite de compreensão, percebemos um esforço dos estudiosos em buscar construir uma trajetória, que respeitando as diferentes abordagens, próprias dos pesquisadores, orientados que são por suas convicções teóricas, culturais, políticas e ideológicas; elementos convergentes com vistas ao estabelecimento de indicações que possam ser comuns ao campo e que dessa maneira propicie a prática do diálogo. Nesse sentido, é paradigmática a afirmação feita por Pacheco (2001)

o consenso que existe – o que permite falar de um campo disciplinar específico – é relativo ao objeto de estudo, que é de *natureza prática* e ligada à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas. (p. 18) [Grifo Nosso].

Além do aspecto identificado por este autor, os pesquisadores que estão no campo da Teoria Crítica, parecem concordar com o fato de que o currículo se situa historicamente, está envolto em disputas entre grupos e classes sociais, que compõem determinada estrutura social e diz respeito, em última instância, a um recorte que se faz na produção cultural da humanidade. Recorte que se refere a determinados interesses, em termos de conhecimentos, valores e finalidades de formação.

Em nossas leituras foi possível observar, ainda, que as teorias pedagógicas e educacionais, em seu processo de formulação e constituição, estabelecem elementos do

currículo, fazendo dele componente de seus argumentos. Mesmo assim, não constitui o currículo objeto de estudos dessas teorias. Mas currículo traz, necessariamente, de forma explícita ou implícita, elementos das teorias pedagógicas e educacionais (SOUZA JÚNIOR, 2007). Neste sentido, tem-se observado que os estudos se encaminham, por exemplo, para uma classificação das teorias curriculares surgidas até então. A partir de nossa pesquisa, apresentamos, à guisa de exemplo, três autores que, apesar de utilizarem-se de diferentes nomenclaturas sob as quais classificam as teorias curriculares, parecem convergir em alguns pontos para as características gerais que determinadas concepções de currículo têm. Silva (1999) as denomina de Teorias Tradicionais; Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas. Lundgren (1997), utilizando-se da noção de códigos para relacionar os textos curriculares, construídos em relação aos seus contextos históricos, em diferentes períodos, assim os classifica: Código de Currículo Clássico; Código Realista; Código Racional e Código Atual (ou Código Oculto). Diferentemente dos autores já citados, Kemmis (1993) se utiliza da seguinte nomenclatura: Teorias Teóricas; Teorias Práticas e Teorias Críticas.

Em se tratando dos processos de formulação e desenvolvimento do currículo, pudemos observar, a partir de nossa pesquisa, que são apresentados esquemas conceituais que os concebem em estreita relação de interdependência, com ênfase em um ou outro aspecto, conforme o enfoque que se pretenda dar ao tema e o que nele se toma como objeto prioritário de estudo, se as políticas ou as práticas curriculares, que se realizam no âmbito da instituição escolar. Em se tratando, por exemplo, das análises que versam a respeito dos processos de formulação (SAVIANI, 2003) apresenta, a partir de estudo feito sobre alguns autores que tratam da história do currículo, com o objetivo de identificar a natureza dos processos que engendram a elaboração e a implementação deles, considerando suas especificidades, as condições sócio-históricas e os distintos espaços em que ocorreu, a autora consegue perceber a reincidência de práticas, que dado o grau de sua recorrência, podem, sem a pretensão de generalizações, assumirem a condição de tendências, sendo assim expressa:

1. A elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina;
2. A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar;
3. Como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas;
4. Há uma tendência, na elaboração dos currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional destinados às massas. (Id. pp. 31-4).

Esse esquema de análise se apresenta para nós como importante instrumento, por meio

do qual podemos ir se apropriando do percurso que as disputas em torno de projetos curriculares vão sendo construídos. Do enunciado da autora é possível teorizar a práxis curricular no que diz respeito às finalidades da educação, sempre subjacentes às políticas curriculares; analisar e compreender os mecanismos por meio dos quais ocorre a definição dos conhecimentos selecionados, com o objetivo de sua socialização pela escola; desvelar as teias de relações sociais, os grupos e classes sociais envolvidos nos processos de definição das políticas curriculares; identificar, dentro do possível, os interesses políticos, econômicos, ideológicos, culturais, e etc., presentes nos sujeitos elaboradores das políticas curriculares, bem como identificar as instâncias decisórias. Reafirmamos a ideia de que se deve fazer um esforço em tratar esses aspectos dialeticamente, evitando quando possível desenvolver uma argumentação seguindo rigidamente a ordem em que foi apresentado o conteúdo do esquema. A abordagem poderá ser conduzida no seu conjunto, todavia, em determinados momentos, suporta ser tratados em separado e, em outros momentos, abordar mais de um ao mesmo tempo, fazendo-lhes referências, desde que para efeito de compreensão do texto.

Afirmamos, entretanto, que tomar alguns elementos desse esquema como orientador de nosso esforço para sugerir uma abordagem do currículo de modo a concebê-lo em estreita relação com a multiplicidade dimensional do ser social, não significa atestar que o mesmo responde às nossas necessidades em sua plenitude. Apesar de significativo, julgamo-los insuficiente, dado que se limita a estabelecer na análise de formulação do currículo a relação entre educação e sociedade, desconsiderando outras dimensões que, em nosso entendimento, são chamadas a compor um quadro conceitual mais abrangente. Ainda nesta dimensão conceitual que abrange teoria e política curricular, identificamos um interessante esquema de análise proposto por Kemmis. (1993). Antes, porém, apresentamos algumas outras características do seu pensamento, cuja argumentação será de grande importância para fundamentar a nossa abordagem de currículo. O referido autor propõe alguns pontos iniciais para o seu estudo, tanto em relação à teoria quanto ao que lhe é subjacente, ou seja, a sua história:

1. el curriculum no puede ser entendido sin referencia a una metateoría;
2. el curriculum es una construcción histórica y social, que debe ser estudiada y comprendida como tal;
3. as teorías del curriculum son teorías sociales, no solo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. (p.44-5)

Assim, estamos de acordo com Kemmis (1993) ao afirmar que a Teoria Crítica se apresenta como sendo a mais adequada à análise do currículo, haja vista que esta teoria,

No sólo se dedican a comprender, sino que elaboran una teoría sobre su propio discurso y práctica como producto de la historia y de la ideología y como momentos del largo proceso de reproducción y transformación de la educación y de la sociedad (p. 43)

Na tentativa de definir categorias que possam orientar o processo de análise a respeito das teorias e das práticas curriculares, o autor propõe que essas análises, situando-se no campo das Teorias Críticas, realizem-se considerando que “el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y de las relaciones entre educación y sociedad por outro” (1993, p. 30) Com relação ao primeiro aspecto estamos compreendendo no nível da questão interna e ao segundo aspecto à questão externa da educação. Em razão disso, atribuímos ao primeiro aspecto o currículo enquanto práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da escola, e ao segundo aspecto, referem-se às políticas curriculares. Entendemos que a análise de qualquer dos aspectos citados tenderia ao prejuízo teórico, epistemológico e político, se optasse em ser realizada sem estabelecer com o outro uma relação de interdependência.

Outro importante achado de nossa pesquisa é que se há concordância dos estudiosos do currículo a respeito da polissemia do seu conceito, das diversas dimensões que o currículo comporta, como por exemplo, a dimensão política, histórica, administrativa, ideológica, cultural e etc., é também verdade que outro aspecto em torno do currículo tem aproximado inúmeros estudiosos do tema, é fato de haver concordância em que ele tem como núcleo central o conhecimento escolar. Segundo Moreira (2007), “Quando eu estou pensando em currículo [...] eu tendo a enfatizar a questão do conhecimento escolar, por achá-lo, como afirma Regina Leite Garcia, matéria-prima do currículo.”. Essa importante contribuição de Moreira (2007) nos permite contemplar em nossa argumentação o que é essencial ao currículo, ou seja, o conhecimento escolar. Deste modo, torna-se inviável qualquer abordagem sobre o currículo que não tome em consideração esse elemento crucial de sua existência.

Em busca de formular sínteses, observamos que em geral, os esquemas de análises propostos se compõem basicamente das duas dimensões anunciadas acima. Considera-se o primeiro aspecto como o dado particular e o segundo como o aspecto geral ou universal. Estabelece-se uma relação entre ambos, para que não sejam analisados isoladamente e essa interseção aponta para considerações, muitas vezes, bastante significativas. Tal procedimento teórico-metodológico tem sido recorrente nas análises que se fazem em torno das teorias e das práticas curriculares. Porém, apesar de entender que a estratégia é interessante, julgamos que é ainda insuficiente para tomar o objeto de análise em sua concreticidade, ou seja, em seus

aspectos históricos, ontológicos e epistemológicos. A fim de sugerir uma linha teórico-epistemológica, ou como afirma Kemmis (1993) uma metateoria que comporte uma abordagem sobre as teorias curriculares concretamente e que cumpra os nossos objetivos de estabelecer aproximações com as abordagens conceituais de Bases Conceituais em EPT. Buscaremos indicar e desenvolver algumas categorias no campo do materialismo histórico e dialético que venham a contribuir na formulação de uma concepção de currículo que pretenda abordar o ser social em sua totalidade, considerando as dimensões históricas/ontológicas de sua existência e o currículo como instrumento mediador da formação humana.

CURRÍCULO: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA ABORDAGEM A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

A nossa reflexão e busca de construção conceitual, parte de uma indagação: se tomamos a educação como sendo uma mediação fundamental, cuja finalidade é atuar no sentido de tornar o ser humano cada vez mais humano, em atenção às condições sócio-históricas com as quais e sob as quais esse processo de humanização se realiza, então, como abordar o currículo, em relação às suas práticas - políticas e curriculares - e nele o conhecimento escolar, de modo que o considere no âmbito da práxis?

A nossa abordagem, baseada no materialismo histórico e dialético não concebe a ideia de uma formação humana abstrata, idealizada, com um ser social em que a sua essência é pré-existente, divinizado, nos moldes de um devir já posto. Ou seja, não há pressuposto cristalizado em que todos os esforços sejam dirigidos a orientar a formação humana com vistas a moldar o sujeito a esse pressuposto. Essa perspectiva, se realizada, perderia o seu caráter de historicidade, tornar-se-ia abstrata, pois desconsideraria o fato de que a essência humana -, produto de ininterruptos processos de formação -, corresponde às relações sociais construídas pelos próprios homens.

O caminho teórico-metodológico ou o esquema de análise que propomos para abordagem sobre o currículo tem relação com o fato de trabalharmos com a categoria de Ser Social e que o ser é, ao mesmo tempo, formulador e realizador de práticas sociais, entre elas, as políticas e as práticas curriculares. É o ser social que materializa o currículo por meio das práticas pedagógicas, o que torna currículo e ser social uma unidade indissociável. Como é expressão da existência humana, compõe a “esfera do ser humano”. Portanto a natureza de nossa argumentação o tem (o homem) como ser histórico-social, atuando em determinadas condições, criando e estabelecendo relações a partir das necessidades imediatas e futuras que

sua existência requer. Desse modo, a necessária relação entre currículo e ser social exige uma abordagem que o conceba (currículo) não como um conceito abstrato, que existe *a priori*, mas como ação concreta, situada social e historicamente.

Com a finalidade de especificar a formação no âmbito dos processos educativos, torna-se necessário abordar algumas questões essenciais, para referenciar e fundamentar a nossa concepção. Iremos trazer aspectos que estão no âmbito da formação humana, em geral, para em seguida, situá-la no âmbito das práticas educativas. Nesse aspecto particular, trata-se de formular a concepção de formação na relação de indissociabilidade que ela estabelece com a práxis curricular e o conhecimento escolar. Na perspectiva da análise proposta, concebe-se a formação como processo orientado por finalidades; intencionalidades objetivadas por sujeitos que atuam mediados por determinadas condições de trabalho e se utilizam de um determinado conhecimento para buscar responder aos objetivos propostos. Nos processos educativos escolares, sua especificidade está, entre outros aspectos, assentada no seu caráter de intencionalidades, finalidades e sistematicidade. Tais características, de uma maneira geral, estão presentes no currículo como práxis.

Tomamos a formação humana como tensão e processos de apropriação e objetivação, realizados pelos sujeitos, em momentos concomitantes, em que num primeiro instante abstrai e apropria-se ativamente das relações que interconectam os nexos causais da realidade, para em seguida, objetivá-los, com vistas a depositar nessas relações, elementos novos, resultantes de confrontos feitos pelo sujeito no plano de sua subjetividade, entre experiências já acumuladas e os desafios que se lhes apresentam. A formação como atividade realizada sempre na tentativa, ao mesmo tempo espontânea e intencional, de natureza coletiva e individual; universal e parcial, de responder às necessidades do ser social.

Entretanto não estamos advogando a existência de um processo sempre descontínuo de formação. Pensamos nos aspectos históricos, mas articulados por uma espécie de “fio condutor”; por algo que dá sentido à existência e à continuidade da espécie e do gênero humano. Para nós, a formação humana tem por fundamento ontológico o trabalho. Dessa atividade decorrem as demais mediações que, em conjunto, atuam na sociabilidade construída por esses nexos, de modo a garantir a perpetuação social e histórica da espécie e do gênero humano. A produção daquilo que é necessário ao ser social põe-se nas dimensões dos elementos materiais e imateriais, destinada ao atendimento das necessidades materiais e espirituais do indivíduo, mas também esses mesmos aspectos (materiais e imateriais) no plano da produção e reprodução

do gênero humano. Compreendemos, nessa perspectiva, a existência de um processo por meio do qual o indivíduo singular insere-se no gênero humano. Trata-se dos processos de apropriação, pelos sujeitos, do patrimônio cultural - espiritual e material -, acumulado pela humanidade, em cada momento histórico (TONET, 2005).

Desse modo, faz sentido afirmar que nos tornamos humanos pela apropriação daquilo que se constitui enquanto patrimônio do gênero humano. Esse é o movimento por meio do qual se garante um contínuo processo de formação humana. O patrimônio cultural existente, disponibilizado, é o conteúdo com o qual se garante uma relação harmoniosa, não destituída de conflitos, entre o imediatamente necessário, como condição para a reprodução imediata e o futuro do gênero humano. Implica afirmar que não reduzimos a formação, como sendo baseada exclusivamente no espírito humano, mas necessita-se buscá-la na práxis. É nessa esfera da existência do ser social que se cria a realidade humana.

Se considerarmos o ser social como sendo a unidade entre o singular e o universal, mediado pelo particular, cabe perguntar: sob quais condições ocorrem essa formação/humanização? Qual a particularidade desse processo? Sendo o trabalho a atividade mediadora desse processo e estando este, no atual momento histórico, dirigido à produção de valor de troca, portanto alienado de sua condição precípua, a humanização/formação do ser social, dá-se sob as mais vis condições de alienação. A contradição se coloca de modo que a universalização cada vez mais crescente do ser social resulta em um processo também crescente de diástase entre o ser singular e o gênero humano.

Como ocorre esse processo nos limites e na especificidade dos processos educativos? Segundo Duarte (1996), a educação escolar cumpriria o papel de formação humana, à medida que propiciasse, através do trabalho educativo, a transição entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da reprodução social. Esse trabalho educativo (SAVIANI, 2005) produziria no indivíduo singular, a humanidade. O que equivale afirmar que a formação, no âmbito da educação escolar, ocorre quando “cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando este se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano” (DUARTE, 2005). Se a especificidade da formação, no âmbito da educação escolar, é o trabalho com o conhecimento, trata-se de articular as finalidades dessa formação com um conteúdo que lhe corresponda. Saviani (2005) afirma que “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p. 15).

A formação humana, que se coloca na perspectiva teórico-metodológica, desenvolvida por nós, tem o caráter de formação integral, destinada à construção do sujeito *omnilateral*. Tomado em sua unidade entre ser e consciência, objetividade e subjetividade, o ser social reivindica uma formação que o considere em sua dupla dimensão de universalidade ontológica e parcialidade histórico-antropológica. Sem perder de vista o caráter de totalidade do ser, a formação atende à tensão dialética entre a condição de ser *ad infinitum* do sujeito e as exigências relativamente imediatas que as determinações históricas solicitam.

Um processo que combina de forma harmoniosa, o imperativo de universalidade do ser social e sua parcialidade histórica, como conteúdo alimentador do processo *ad infinitum* de formação humana. Como construção, a formação se realiza a partir das condições históricas reais e concretas criadas pelos homens e das quais são tributários. Ocorre de modo a considerar todas as contradições e conflitos que permeiam as relações humanas, sem desconhecer os mais distintos interesses envolvidos nos processos formativos, independentes de serem espontâneos ou dirigidos. A formação humana, na perspectiva de incidir na contradição entre singularidade e universalidade do ser social, e atuar de modo a que respeitando a singularidade, naquilo que o sujeito é, o tenha como possibilidade do “tornar-se”; implica, como afirma o pedagogo russo Makarenko (1888 – 1939), deixar de “considerar o ser genérico, abstrato, como objeto da educação e tomar a ‘coletividade’ como novo objeto da educação” (LUEDEMANN, 2002, p. 278). [Grifos do Autor].

Percebemos que a tendência sempre presente no ideário da sociedade moderna em dar ênfase aos aspectos da subjetividade, tomando as manifestações culturais, a produção intelectual, os valores, como produtos dos arroubos da consciência, assentada na capacidade individual, (indivíduo isolado – Indivíduo em si alienado) constituindo uma espécie de “segunda natureza”; como algo não apenas distinto da existência humana, mas completamente desvinculada da materialidade das relações humanas, que constroem o ser social, tem - nos levado a acreditar que as propostas de formação têm se caracterizado por sua ênfase nos aspectos subjetivos. A normatividade, o aspecto sempre reitor do *dever-se*, de conotações morais, está dirigida ao desenvolvimento das dimensões essencialmente “espirituais”, de forte apelo psicológico e atitudinal. Todavia, uma leitura mais atenta, mostra-nos que tem sido o trabalho, a categoria relevante na formação proposta. A questão é que a atividade laboral nas relações de sociabilidade do capital não tem a finalidade de realizar a universalidade do ser social, integral, mas destina-se a produzir mercadorias, fazendo com que a formação para e pelo trabalho, nessas condições, seja a formação de um sujeito que, detentor de uma mercadoria, o

conhecimento útil, o coloque à disposição da reprodução das relações de dominação.

Ao que tudo indica, o impasse da formação parece coincidir com o da condição humana em geral. É possível perceber, também, nessa dimensão da existência, uma contradição insolúvel, nos marcos da sociedade atual, entre a formação necessária, destinada a atender às demandas de universalidade do ser social e aquelas definidas como prioritárias ao atendimento das finalidades imediatas e parciais. Devido a essa contradição, provavelmente insolúvel nos marcos dessa estrutura societal, tem impedido ser desencadeado um processo de formação integral. Em decorrência, tem sido apresentado como causa desse impedimento problemas que existem no seio dos próprios mecanismos de formação, que tem o ato educativo como mediação para a conquista desse tipo de sujeito. Apontam-se problemas nos métodos; nos conteúdos; na formação dos profissionais da educação, no funcionamento das instituições escolares, e etc. Esses fatores não devem ser desconsiderados, mas também é um equívoco tomá-los em si mesmo, deslocados das condições históricas. O fato é que, na atual realidade, como o trabalho está dirigido à produção de valor de troca, portanto orientado para a formação de um sujeito-em-si, a formação está parcializada. Reiteramos que o caráter de universalidade da formação, de natureza integral, está alienado e, portanto, subordinado aos ditames da formação para o mercado, onde a utilidade se torna o elemento fundamental de toda a atividade humana, onde o ser social se insere e se constrói.

PRÁXIS CURRICULAR: UNIDADE ENTRE SER SOCIAL E CURRÍCULO, MEDIADA PELO CONHECIMENTO

Como se pôde observar, ao lado da categoria currículo/ser social, entendida aqui como unidade dialética e que, na perspectiva da formação, constroem-se mutuamente, surgiu a de conhecimento escolar. Esta última, articulada às demais, tem, para nós, a função de mediadora no processo de construção tanto do currículo, como do ser social. A abordagem que devemos propor sugere tomar em consideração o currículo na relação entre ser social e conhecimento/conhecimento escolar, podendo ser sintetizada na seguinte questão: Na relação currículo/ser social, qual o conhecimento/conhecimento escolar que na qualidade de mediação atua para contribuir em relação à tarefa de tornar o ser humano cada vez mais humano?

Essa questão contempla o duplo aspecto sugerido por Kemmis (1993) para aqueles que desejam fazer uma abordagem do currículo, ou seja, o currículo que se materializa nas práticas pedagógicas no âmbito da instituição escolar, aí relacionada à ideia de relação teoria/prática (questão interna) e as políticas curriculares, que se formulam tendo em consideração a relação

educação/sociedade (questão externa). Mas entendemos que é possível avançar em um terceiro aspecto. Trata-se de abordar o currículo na relação que estabelece com o ser social, no plano da relação homem-natureza, sendo esta unidade, mediada pelo trabalho. Assim, é que currículo, ser social e conhecimento/conhecimento escolar estão profundamente articulados, constituindo o que denominaríamos de *práxis curricular*. Em síntese, concebemos a *práxis curricular*, no âmbito da qual se constrói o conhecimento escolar, como sendo a unidade entre ser social e currículo, mediada pelo conhecimento. Pressupõe, todavia, a existência de um espaço/tempo pedagógico e de um conjunto de atividades com base nas práticas educativas cujas finalidades estejam voltadas à “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Atividades coletivas e individuais que pressupõem a materialização do currículo através do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação e no plano do conhecimento/conhecimento escolar o processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento.

A partir das categorias que emergem dessa questão, formulamos outras perguntas que podem nos ajudar a construir os elementos constituintes de nossa abordagem: Quem é esse ser social cuja finalidade do currículo é promover, através do conhecimento/conhecimento escolar o seu desenvolvimento e contribuir na tarefa de torná-lo cada vez mais humano? Qual o conhecimento/conhecimento escolar que pode responder (no âmbito da formação de professores), de forma mais adequada, às exigências de formação? Sob quais condições sócio-históricas se realiza esse processo de formação?

As questões aqui colocadas sugerem que a *práxis curricular*, como objeto de nossa pesquisa, seja analisada em uma perspectiva ontológica do ser social. Acreditamos que assim se pode tratar o currículo em um quadro conceitual mais amplo, podendo, inclusive, contribuir para suprir a deficiência apontada por Kemmis (1993) em relação às análises sobre as práticas e as teorias curriculares, ou seja, a ausência de uma metateoria, podendo assim evitar, desde uma perspectiva marxiana, um equívoco que o referido esquema de análise pode causar. Em nossa compreensão, tem sido comum, no esquema sugerido pelo referido autor, a existência de um duplo equívoco: de suprimir o dado universal (homem-natureza, mediado pelo trabalho e aspecto que identificamos como aquele onde reside o gênero humano) e, ao mesmo tempo que o suprime, atribui ao dado particular (educação-sociedade) o caráter de universalidade, ou como é mais fluente na literatura, o “aspecto geral”.

Qual é a concepção de currículo que pode, na perspectiva aqui apontada, atender à abordagem que sugere tomá-lo em relação ao conhecimento/conhecimento escolar e ser social? Apesar das dificuldades em estabelecer um conceito de currículo, é mais difícil ainda tratar do tema, sem que tenhamos sequer alguns elementos iniciais de aproximação conceitual, que nos ofereça um caminho por onde possamos ir construindo, com a ajuda da combinação entre dado empírico e dado teórico, uma compreensão do que significa currículo e possa dessa forma ajudar a construir uma estratégia de abordagem. Inicialmente, o entendemos como sendo a unidade entre intenção e ato, entre teoria e prática; unidade que não implica identidade de tais aspectos que constituem a unidade, mas que, como par dialético, existindo ao mesmo tempo, conflituam-se, mediados pelas condições reais e concretas, onde os sujeitos atuam. A nossa perspectiva de currículo o toma como uma prática que se realiza no âmbito da sociedade historicamente organizada, onde os homens estabelecem determinadas relações, de modo a garantir a produção e a reprodução da existência humana, em seus aspectos materiais e espirituais. Como construção histórica, social e cultural, orienta-se por finalidades, constituindo-se dessa maneira, em mediação ou instrumento, cujo propósito, em última instância, é o de realizar as finalidades educativas. Assim, o currículo está imbuído de aspectos ideológicos, políticos, explicitados ou não, nestas finalidades. Há de se ressaltar que os currículos são desenvolvidos em determinadas condições materiais de trabalho docente. Se quisermos ser mais específicos, podemos afirmar que o currículo é uma prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades, através das práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito da escola. Por sua natureza prática e por sua inserção no campo da educação, faz com que apresente características que nos permite tomá-lo como sendo um projeto de formação humana, que procura viabilizar as finalidades educativas através, principalmente, do processo de seleção, organização e socialização do conhecimento. A etimologia da palavra projeto vem do “latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante. Podendo também ser tomado como Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (FERREIRA, 1999) Tratando-se o currículo dessa forma, torna-se possível perceber algumas questões: Inicialmente, projeto sugere a ideia de movimento prático e dirigido a um fim; implica estar orientado por uma intenção; requer um plano de atuação; uma execução sistemática e organizada e; pressupõe ser uma prática essencialmente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como projeto de formação humana, o currículo encerra um conjunto de relações entre

sujeitos no âmbito da instituição formadora. Como unidade, o processo de formação envolve os sujeitos que são chamados a dar existência à práxis curricular. A sua condição de dinamizador das relações sugere que seu raio de atuação vá além da dimensão costumeiramente observada, a de propiciador da formação do aluno. Estamos afirmando que o processo de seleção, organização e socialização do conhecimento tem implicações também para os sujeitos que, na dinâmica escolar, tem a função de viabilizar a materialização do currículo na sala de aula. Referimo-nos, nesse caso, ao professor formador. Afirmamos que o currículo, dependendo da concepção que os sujeitos constroem em torno dele, da natureza do conhecimento que é selecionado para mediar a formação e da forma como se organiza o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, em determinada instituição escolar, pode vir a se constituir em um importante espaço de formação. Por outro lado, é provável que o processo acima mencionado, ao ocorrer de forma fragmentada, sem conseguir articular as atividades individuais – inerentes a toda e qualquer atividade humana -, com atividades de caráter coletiva, em que se possa socializar as experiências curriculares, não favoreça a formação com a qualidade desejada. O processo de formação não pode prescindir do conhecimento elaborado e sistematizado como mediação para esse fim, mas não pode a ele ser redutível. A formação como processo pressupõe ser resultado da unidade entre forma e conteúdo. O modo de fazer é também conteúdo da formação, tendo importância substancial, inclusive, nos aspectos axiológicos deste processo formativo. Sendo o currículo um espaço onde se exerce diversas formas de poder, expressa-se na maneira como os sujeitos participam no processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento/conhecimento escolar. Sem ter conhecimento do processo em sua globalidade, sem participar das decisões em relação ao planejamento curricular, estando distante dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, sem participar das interlocuções e sem acesso às instâncias que definiram a forma de socialização, o professor tende a enveredar por um caminho que o leva a um trabalho solitário, individualizado, distante do trabalho coletivo, perdendo-se na reclusão da sala de aula. Desconhecendo as relações que entrelaçam as partes com o todo, o seu trabalho se fetichiza como parte e se aliena em relação ao todo. Dialeticamente, a parte compõe o todo, mas neste caso, por se tratar de uma atividade que pressupõe o planejamento coletivo, acaba por não se reconhecer no todo. Diversos fatores podem contribuir para a materialização do currículo nestas circunstâncias. Desde a forma autoritária de organização institucional, até as precárias condições de trabalho, enfrentadas pelo professor.

Como projeto de formação humana, cuja intenção é realizar as finalidades educativas

dirigidas a este fim, o currículo situa-se social e historicamente, ou seja, reflete um projeto de sociedade que se pretende construir, reformar, ou se já existente, afirmar-se. Dessa forma, a concepção de currículo, consubstanciado em projeto, reflete as contradições inerentes aos processos sociais, sejam estes no sentido da manutenção do “status quo”, sejam aqueles que buscam a superação de formas existentes de produção e reprodução da existência humana: projetos que transitam em distintas instâncias de decisão. Para isso torna-se necessária a formulação de uma concepção de conhecimento e de conhecimento escolar, observando os processos, os movimentos e as mediações que permitem a sua construção e aquisição pelo ser social/educando.

REFERÊNCIAS

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Ênfases e Omissões no currículo**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas-SP: autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **A Ontologia do Ser Social e a Educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FERREIRA, A. B. D. H. **Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

I.F.GOODSON. **Currículo: Teoria e História**. 2ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

KEMMIS, S. **EL Curriculum: Más Allá de la Teoria de la Reproducción**. 3ª. ed. Madrid: Morata, 1993.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: Debates Contemporâneos**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDGREN, U. P. **Teoria del Curriculum y Escolarización**. 2ª. ed. Madrid: Morata, 1997.

LUEDEMANN, C. D. S. **Anton Makarenko: Vida e Obra - A Pedagogia na Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MEIRELES, E. S. **Concepções Curriculares: Identidades e Diversidades**. In: CARVALHO, M. A.; SOBRINHO, J. A. **Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos**. São Paulo: Autêntica, 2006.

MOREIRA, A. F. B. **Propostas Curriculares para a Educação Básica: Perspectivas**. Seminário LDB, PNE e PDE: Novos Rumos para a Educação Nacional. Recife: [s.n.]. 2007.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEREIDE, S. **Saber Escolar, Currículo e Didática:** Problemas da Unidade Conteúdo/Método no Processo Pedagógico. 4ª Revista e Ampliada. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

PACHECO, J.A. **Políticas Curriculares:** Referências para Análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo:** Teoria e Práxis. 2ª. ed. Porto-Portugal: Porto, 2001.

PACHECO, J.A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, G. **O Currículo:** Uma Reflexão sobre a Prática. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí-RS: Ijuí., 2005.

CAPÍTULO 24

UMA INTRODUÇÃO AOS NÚMEROS DECIMAIS VIA SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO: ATIVIDADES DE CRIAÇÃO

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106524146

Luana Armaroli Queiroz
Daniel Felipe Neves Martins

RESUMO

Fugindo da visão tradicional do ensino de números decimais a partir de materiais como material dourado ou as malhas quadriculadas em quadrados 10 x 10 mm, a proposta desse texto é apresentar e discutir uma alternativa de apresentar tais números a partir da vivência dos alunos com moedas do sistema monetário brasileiro, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não vamos admitir de cara que ensinar e aprender números decimais seja um problema, a maioria das pesquisas que serve de referencial teórico a professores baseia-se em práticas tradicionais, mesmo aquelas consideradas alternativas. A metodologia escolhida foi a da Resolução e Formulação de Problemas associada à pictografia para representar moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, pois acreditamos, como autores, que estes sejam caminhos e alternativas respectivamente favoráveis à construção de conceitos. A pesquisa considera sempre as crianças como autoras no processo de construção do conhecimento, são, portanto, as protagonistas das atividades de criação estudadas.

PALAVRAS-CHAVE: Números decimais, sistema monetário brasileiro, Resolução e Formulação de Problemas, construção de conhecimentos, Ensino Fundamental.

PROPOSIÇÕES INICIAIS

Este artigo é uma versão reduzida das ideias contidas no texto “Vivenciando a introdução aos números decimais, no 4º ano do Ensino Fundamental, através do Sistema Monetário Brasileiro”, monografia de conclusão de curso de um dos autores, em um curso de Especialização em Educação Matemática do Colégio Pedro II.

Na contramão de um ensino de Matemática muito pautado na memorização de tabuadas, algoritmos e macetes, nos propomos, aqui, a refletir sobre maneiras outras de abordar os números decimais com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A referida proposta foi construída através de vivências com estudantes de uma escola pública federal, situada na cidade do Rio de Janeiro, que aqui são vistos como sujeitos da pesquisa.

O protagonismo estudantil é fortemente valorizado nesta pesquisa e por consequência, neste texto, pois consideramos que a escola é um *locus* muito potente de construção de conhecimentos, desta forma, a sala de aula nos impulsiona na busca por novos conhecimentos em um movimento de prática-teoria-prática (GARCIA, 2003). A prática nos leva à busca de novas teorias para solucionar questões percebidas na escola que, por consequência, nos

possibilitam uma prática ressignificada, uma prática diferente da que tínhamos inicialmente. Dentro desta concepção, a busca por novas lentes é diária. Falas, gestos, desenhos ou mesmo expressões faciais ficam mais evidentes, tudo se torna oportunidade de aprender com os e as estudantes.

Embora o currículo de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja bastante extenso, os números decimais se destacam como um dos conteúdos que mais trazem dificuldades de aprendizagem às crianças. Como este tipo de número está muito presente em nossa sociedade, seja para representar medidas de comprimento, massa, capacidade, ou mesmo valores em dinheiro, e os estudantes do 4º ano, geralmente com idades entre nove e onze anos, costumam ter uma ampla experiência social, nos parecia válido investigar porque este tipo de conteúdo, que por um lado se mostrava tão próximo, parecia tão difícil para os estudantes e, mais que isso, nos parecia válido investigar qual seria a melhor maneira de encaminhar o ensino de números decimais.

Neste momento inicial de reflexão apresentamos a abordagem presente nos documentos oficiais vigentes, proposições sobre a formação de professores e algumas considerações sobre a maneira como os números decimais ainda são apresentados nos livros didáticos, visto que, em alguns casos, o livro é considerado principal, se não único recurso a ser utilizado.

Para esta reflexão trazemos para diálogo os documentos oficiais vigentes: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PCN sugere “[...] utilização do sistema monetário brasileiro em situações problema [...]” (BRASIL, 2000, p. 90), em um trabalho de pesquisa e exploração, pois através desta relação entre números decimais e sistema monetário poderiam “[...] relacionar observações do mundo real [...] com princípios e conceitos matemáticos [...]”. (BRASIL, 2000, p.19).

Na BNCC, como objeto de conhecimento para o 4º ano encontramos “Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro” (BRASIL, 2017, p. 290) e em habilidades para este mesmo ano de escolaridade fica ainda mais explícito: “(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.” (BRASIL, 2017, p. 291).

Ambos apontam o sistema monetário como um caminho viável e necessário para a exploração dos números decimais neste ano escolar, considerando que, ao chegar ao 4º ano, a criança traz consigo o repertório construído nos anos anteriores, nos quais já teria explorado

amplamente os números naturais. Considerando que a exploração dos números naturais ocorre desde a Educação Infantil, buscamos compreender, portanto, se as dificuldades com os números decimais estariam associadas às lacunas na aprendizagem dos números naturais ou se outros fatores teriam impacto nesta situação. De acordo com alguns autores como Ma (1999) a formação de professores merece destaque.

Tudo indica que a baixa qualidade da educação matemática escolar e a baixa qualidade do conhecimento dos professores em matemática escolar se reforçam mutuamente. É pouco provável que os professores que não adquirem competência matemática durante os seus estudos tenham outra oportunidade de a adquirir. (p. 249-250)

Segundo a autora “[...] a maioria dos programas de preparação dos professores americanos se concentram em como ensinar matemática ao invés de focarem a matemática propriamente dita.” (MA, 1999, p. 250). Este destaque nos faz refletir sobre as diferenças presentes nos cursos de formação dos professores brasileiros, que atuam nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, séries nas quais os estudantes explorarão os números racionais.

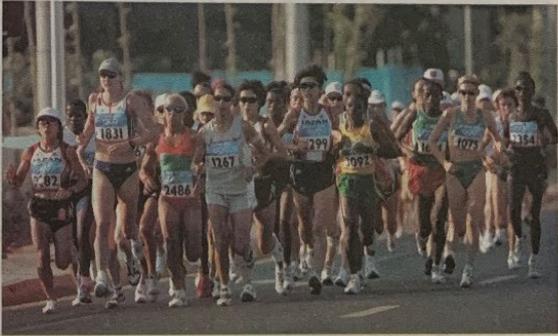
A maioria dos docentes que atua nos 4º e 5º anos possui Licenciatura em Pedagogia, logo uma formação generalista e abrangente, com demandas de diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, os professores que receberão esses mesmos alunos nos anos subsequentes, Anos Finais do Ensino Fundamental, possuem Licenciatura em Matemática, uma formação que muitas vezes tem um foco maior no conteúdo do que na maneira de transmitir e construir esses conceitos com os estudantes. Nesta situação uma problemática seria a distinção entre as formações dos professores dos Anos Iniciais e Finais, o que impacta diretamente na maneira como ensinam os docentes que atuam na passagem entre esses dois ciclos. Além disso, tomando por base a citação supracitada da autora, considerando que os cursos brasileiros de formação de professores que atuam na faixa etária considerada na pesquisa não abordam tanto os conteúdos que serão ensinados, caso estes sujeitos tenham tido lacunas na aprendizagem quando eram crianças, possivelmente terão abordagens mais rasas e superficiais quando ensinarem seus futuros alunos, o que “reforçaria mutuamente” este ciclo de dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado é a forma como os livros didáticos apresentam os números decimais, já que muitos docentes estruturam suas estratégias de ensino a partir – ou mesmo exclusivamente – desta ferramenta de ensino. Analisando alguns livros é possível observar grandes diferenças nas escolhas feitas por seus autores, como nas imagens abaixo.

Figura 1: Problema Maratona

22 O percurso da maratona desde 1908 é de 42,195 km. Considerando o número 42,195, responda em seu caderno:

- Como se lê esse número decimal?
Quarenta e dois inteiros, cento e noventa e cinco milésimos.
- Qual algarismo representa os centésimos?
O algarismo 9.
- O que indica o algarismo 4? E o 5?
4 dezenas ou 40 unidades; 5 milésimos.
- 42,195 km correspondem a quantos metros?
42 195 m



Maratona feminina em Atenas, 2004.

Fonte: DANTE, 2005, 5ª série, p. 163

Figura 2: Problema Troco

47 **47. a)** Poderia dar mais 30 centavos e receberia R\$ 40,00 de troco.

Nas compras, muitas vezes enfrentamos o problema da falta de troco. Veja as situações a seguir e responda às questões.

- Mário comprou três livros que custaram R\$ 20,10 cada um. Para pagar, deu uma nota de R\$ 100,00. Quanto a mais ele poderia dar para facilitar o troco? Com isso, quanto receberia de troco?
- No mercado, Maria gastou R\$ 169,30. Deu quatro notas de 50 reais para o caixa. Qual é a menor quantia que ela poderia dar a mais para facilitar o troco, uma vez que o caixa só tinha notas de 10 e de 5 reais? E qual seria seu troco?
R\$ 4,30; R\$ 35,00

Fonte: BIANCHINI, 2015, 6º ano, p. 224

Ao observarmos cuidadosamente as situações-problema em destaque é possível perceber que, embora ambas apresentem os números decimais de maneira contextualizada, representando determinada distância e o contexto de compra, há distinções consideráveis entre as abordagens. Na primeira, o contexto da maratona é pouco explorado, servindo mais como pretexto para utilizar o número decimal, assim, os itens *a*, *b*, *c* e *d* propõem análises superficiais do número 42,195.

A segunda situação apresentada também possui números decimais, entretanto essa proposta se aproxima dos pressupostos que esta pesquisa entende como significativos. Para que os estudantes consigam resolver este problema precisam recorrer à multiplicação ou adições sucessivas, subtração, arredondamento e estimativa. Além disso, precisam conhecer a ideia de “facilitar o troco”, expressão muito utilizada em situações reais de compra e venda, contexto

no qual os estudantes estão inseridos cotidianamente.

A problemática inicial desta pesquisa surgiu em 2017, através de um diálogo entre as crianças, em uma sala de aula de 4º ano. Nesta ocasião ainda não tínhamos a intencionalidade de apresentar os números decimais pelo viés do sistema monetário, eles que nos deram pistas do quanto já eram capazes em correlacionar tais assuntos. As crianças já resolviam problemas desta natureza, mas operavam cédulas e moedas sem precisar utilizar “números com vírgulas”. Nos algoritmos em que precisavam descobrir o troco, por exemplo, foram criadas estratégias para que não fosse necessário escrever a vírgula no número, assim, algumas crianças dividiam o algoritmo em duas colunas, a dos reais (parte inteira) e a dos centavos (parte decimal) e quando precisavam fazer algum tipo de troca afirmavam, "um real vale cem centavos, então se eu tiro um real, vem cem centavos para o lado de cá...".

Apresentamos parte de um diálogo dos alunos desta turma enquanto buscavam compreender, pela primeira vez, as notas recebidas em uma avaliação. O diálogo em destaque, registrado em junho de 2017, revela inúmeros saberes que só puderam ser evidenciados a partir de uma postura investigativa junto aos estudantes. A avaliação a qual eles se referem valia trinta pontos.

N. (9 anos): “- Eu tirei 25,75 na prova, mas como dá para tirar mais de 2000 se só valia 30? ”

A. (9 anos): “- Não, você não tirou 2575. Essa vírgula aí é tipo a do dinheiro. ”

B. (10 anos): “- Finge que valia 30 reais e você tirou 25 reais e 75 centavos. Entendeu? Se tivesse mais uma moeda de 25 centavos você teria 26 reais, mas como não tem, é quase 26.

A luz do referencial teórico adotado, refletimos e compartilhamos, nas páginas seguintes, parte dessa riqueza presente nas salas de aula que há tantos anos ocupamos, considerando que nossos aprendizados mais efetivos, enquanto docentes, foram possíveis quando nos propomos a refletir com os estudantes e não sobre os estudantes.

ENSINO DE NÚMEROS DECIMAIS: DEMANDAS ATUAIS

Diante dos processos de transformação pelos quais as sociedades passam, a escola, como instituição pertencente a esta sociedade também precisa se reconfigurar de modo a acompanhar as demandas que surgem. Reconfiguração esta que, para além do espaço físico, envolve concepções e ideologias, entre elas a seleção do que será ensinado e como será ensinado. Santaló (1996, p. 13) afirma que:

Aos professores de matemática compete selecionar entre toda a matemática existente [...] aquela que possa ser útil aos alunos em cada um dos níveis da educação, pois, segundo ele, a matemática é uma disciplina que se destaca, pois ‘ajuda a estruturar o pensamento e agilizar o raciocínio dedutivo.

Segundo o autor:

O problema reside em decidir “como” educar esse homem informático, que tem poderosas bases e tão grandes possibilidades e que vai se adaptando a uma tecnologia que lhe permite potentes e variadas maneiras de agir, porém que lhe exige também diferente comportamento e diferente preparação das suas habilidades e destrezas. A vida tem-se tornado mais difícil, e a escola deve evoluir para preparar indivíduos com capacidade para atuar neste mundo complexo e diversificado. (SANTALÓ, 1996, p.13)

O autor ainda destaca que “é mais recomendável ‘cabeças bem feitas’ do que ‘cabeças bem cheias’” (SANTALÓ, 1996, p.16), o que indica uma preocupação qualitativa e não quantitativa em relação aos currículos escolares. Como pontua o autor:

No que diz respeito à didática, seja no nível que for, o ensino da Matemática deve estimular a criatividade [...] pensando na criatividade que convém desenvolver, a Matemática não somente deve resolver problemas, mas o que é mais significativo, propor problemas. (SANTALÓ, 1996, p.19)

A maneira como os conteúdos são abordados geralmente dialoga com as concepções docentes, os conhecimentos prévios que as crianças possuem, o currículo da escola, o livro didático adotado e ainda as práticas circulantes em cada instituição de ensino. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, quando começam a conhecer os números racionais, em especial os decimais, as crianças precisam flexibilizar algumas certezas por elas já estabilizadas sobre os números naturais para que consigam compreender os números decimais, já que este tipo de número apresenta outra estrutura.

O próprio PCN define que:

O estudo do cálculo com números racionais na forma decimal pode ser facilitado se os alunos forem levados a compreender que as regras do sistema de numeração decimal, utilizadas para representar os números naturais, podem ser estendidas para os números racionais na forma decimal. Além disso é importante que as atividades com números decimais estejam vinculadas a situações contextualizadas, de modo que seja possível fazer uma estimativa ou enquadramento do resultado, utilizando números naturais mais próximos. (BRASIL, 1998, p.103)

Alguns autores como Mestre (2009) destacam que apesar de algumas características serem comuns entre os números decimais e os números inteiros, muitas características não se aplicam aos números decimais. Um exemplo que ilustra tal situação é a ideia de sucessor e antecessor que não faz sentido quando nos referimos aos decimais. Mestre (2009, p. 2) destaca que “[...] a noção de que podemos sempre falar de, pelo menos, um número entre outros dois, revolucionando também a concepção de linha numérica” se distancia do conjunto de regras pertencente aos números inteiros. Segundo a autora, a própria linguagem também pode ser uma

problemática, gerando alguns equívocos: “décima é similar a dez, centésima a cem e milésima a mil.”

Coelho e Marco (2015) indicam que as dificuldades apresentadas pelos estudantes possam estar associadas à falta de momentos exploratórios que envolvam o significado destes números e suas respectivas técnicas operatórias. Para minimizar tal situação sugerem “[...] a importância de construir, compreender e aprender os números decimais, associando suas diferentes representações contextualizadas em práticas do cotidiano dos estudantes.” (COELHO; MARCO, 2015, p. 23). Esta proposta dialoga com Mestre, pois a autora afirma que o contato com números decimais:

[...] alarga a consciência que os alunos têm sobre a utilidade e o poder dos números [...] tornando-os aptos a descrever fenômenos do mundo real e a aplicar esses conhecimentos à resolução de problemas envolvendo medidas, cálculos aproximados e estatísticos. (MESTRE, 2009, p. 2)

O planejamento de uma atividade envolve escolhas intencionais. A partir de determinados objetivos a serem alcançados, o percurso que será vivenciado pelos estudantes é pensado considerando os documentos oficiais como PCN e BNCC, o currículo da escola, as concepções teórico-metodológicas que o docente possui, como também os repertórios dos estudantes.

Basear as atividades no que as crianças já conhecem reflete o respeito do professor construtivista pelas crianças enquanto construtoras de seu conhecimento. Mantemos em mente a ideia de Piaget de que a criança interage com o objeto do conhecimento e o transforma. A fim de tornar atraente para os objetivos das crianças e inspirarmos o raciocínio sobre os temas acadêmicos, devemos começar com o que as crianças já conhecem ou sabem como fazer. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 275).

Um professor que entende a heterogeneidade como algo positivo, compreende que em uma turma ninguém é igual a ninguém, ter a mesma faixa etária não significa ter as mesmas experiências (mesmo escolares), nem a mesma compreensão dos conteúdos escolares, muito menos a mesma maneira de pensar matematicamente. Aceitar que todos são diferentes possibilita pensar em ajustes e arranjos de modo que todos aprendam. Apenas quando se aceita, verdadeiramente a diferença, é possível compreender por que uma mesma folha xerocada para a turma toda não contempla, de forma desafiadora, todas as crianças. Conhecer os repertórios individuais é fundamental para propor agrupamentos em boas duplas ou grupos de trabalho.

Se a escola tem como objetivo principal o saber, sobretudo a aquisição dos conhecimentos socialmente definidos como significativos e necessários, que sentido tem desenvolver teorias e técnicas pedagógicas que não se vinculam diretamente aos problemas de construção, socialização e apreensão do conhecimento? Numa sociedade caracterizada pela diferença, tem sentido desenvolver práticas que tenham como finalidade a homogeneidade do conhecimento? (ESTEBAN, 2001, p. 104).

Atuar na educação pública precisa ser um movimento de resistência pela democracia e, para isso, ser professor e professora envolve o compromisso de pensar em alternativas e estratégias para que todos aprendam.

Trabalho em grupo

Dentro dos pressupostos adotados na pesquisa, a organização da turma em grupos se configura como uma boa estratégia de trabalho. Estratégia de trabalho pois a maneira como as crianças serão agrupadas deve estar diretamente relacionada com os objetivos para determinado momento da aula. Nesse sentido, organizar a turma em grupos pode ser uma estratégia preciosa para a construção do pensamento matemático, do fazer matemática de forma colaborativa.

O trabalho em grupo não é uma estratégia nova ou mesmo inovadora. Muitas escolas organizam as crianças para realização de atividades pontuais, seja por sorteio, letra inicial dos nomes das crianças, ‘ranking’ das notas obtidas em avaliações ou mesmo livremente, como destacam DeVries e Zan (1998, p.69) “[...] os alunos devem ter a liberdade de escolher seus companheiros e [...]”. Esses momentos de estreitamento de vínculos nos quais as crianças utilizam relações de afetividade para agrupar-se são muito relevantes, mas não podem ser a única estratégia para organizá-los. É possível pensar em agrupamentos que favoreçam a consolidação de aspectos cognitivos.

A partir da avaliação processual dos estudantes o educador consegue pensar em melhores estratégias para constituição dos grupos de trabalho, de acordo com o objetivo a ser alcançado. Essa avaliação processual não se resume a atividades escritas, é possível registrar diálogos ou mesmo fotografar desenhos, esquemas e mapas mentais construídos pelos estudantes diante do desafio de resolver situações-problema. Essas observações e registros diários possibilitam a formação de grupos com certo equilíbrio, nos quais as crianças possuam repertórios e habilidades semelhantes, ou mesmo a formação de grupos heterogêneos, nos quais os estudantes pensem de forma distinta, mas complementar, ou mesmo de forma bem diversificada, dentro de uma proposta em que cada um desempenhe uma função específica.

A formação de pequenos grupos ou duplas é uma maneira de favorecer momentos em que os alunos confrontem seus próprios conhecimentos e avancem dentro de suas hipóteses iniciais, pois diferentemente dos momentos em que o professor questiona a criança sobre determinado resultado encontrado por ela e ela logo muda de opinião por se ver em um lugar de “não saber” em comparação àquele adulto, no confronto de ideias entre as próprias crianças, o espaço do “não saber” é minimizado.

[...] as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. [...] uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 61)

Podemos correlacionar os apontamentos feitos por Devries e Zan (1998) à teoria sociointeracionista, apresentada por Vygotsky. A teoria sociointeracionista fundamenta este estudo, consolidando essa estratégia de organização de um grupo de estudantes em grupos como possibilitador de aprendizagens de natureza cognitiva e não apenas vinculada a processos de socialização (MOYSÉS, 1997, p. 51). Segundo a autora, aspectos relacionados aos ganhos cognitivos são, na maioria das vezes, desconsiderados, e é a riqueza pedagógica desta interação que buscamos destacar aqui.

A atividade compartilhada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Trabalhando com um ou vários parceiros, ele vivencia no plano externo o que irá internalizar, posteriormente, conforme atesta Vygotsky (1981, 1984). [...] É inegável que, falando para o outro, o aluno aprende. Por outro lado, ao tentar traduzir para o outro o seu pensamento, ele descobre que não tem, evidentemente, a mesma clareza do professor. [...] Em virtude disso, ele acaba aprendendo, uma vez que tem que organizar o próprio pensamento, transformando-o em palavras. Enfim, o aluno aprende porque contrapõe o seu pensamento com o do outro e, nesta contraposição, consegue perceber diferenças e semelhanças. (MOYSÉS, 1997, p. 148-149)

O trabalho em grupos, duplas ou trios não é a única estratégia que pode ser adotada em sala de aula, trabalhar individualmente também é parte do processo. Contudo, o planejamento prévio, com escolha intencional de agrupamentos, dentro dos objetivos daquela atividade proposta à turma, garante ao docente a vivência de momentos em que o foco não está na transmissão unilateral de conhecimentos. Com essa proposta, naturalmente, os alunos mudam a sua atitude frente à Matemática, possibilitando um trabalho qualitativo, argumentativo, criativo e de autoria.

A resolução e a formulação de problemas

A Resolução de Problemas pode ser considerada uma das atuais tendências para o ensino da Matemática, está presente nos documentos oficiais e nos currículos escolares, todavia, a maneira como as escolas encaminham esse trabalho ainda é múltipla. Assim como sugere Chica (2001), a postura adotada nessa pesquisa considera o trabalho com situações-problema como a base do trabalho de Matemática no Ensino Fundamental, logo achamos necessário trazer apontamentos sobre esse encaminhamento de trabalho.

Muitas escolas compreendem por situações-problema os desafios que já estão prontos nos livros didáticos e, mesmo quando tais problemas são elaborados pela própria escola,

apresentam “situações sugestivas de interpretações específicas”, como sugerem Carraher, Carraher e Schliemann, (1995, p. 156). Esse vocabulário empregado costuma utilizar palavras que já dão indícios das operações que deverão ser realizadas, como: ganhou, achou, perdeu, comeu e, portanto, não implica que as crianças mobilizem diversos saberes para que cheguem ao resultado. Segundo os autores, os problemas são aqueles em que a solução não está explícita e, para serem resolvidos, precisam que os estudantes reflitam e tomem decisões.

Esse conhecimento não está contido nas instruções do problema; o sujeito é quem decide, a partir de sua compreensão do problema, que ela é relevante. É por esta razão que não podemos insistir em isolar os invariantes lógico-matemáticos de seu campo de aplicação ao analisarmos a resolução de problemas; a escolha do modelo lógico-matemático depende da análise que o sujeito faz da situação-problema. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1995, p. 158-159).

Os autores concluem que estas atividades que contém apenas as informações necessárias e esperam como resolução um único tipo de algoritmo, possuem baixo valor intrínseco e, embora ditas “situações-problema”, contrastam muito com os problemas presentes no cotidiano, em que o próprio indivíduo precisa tomar diversos tipos de decisões nas escolhas das informações necessárias e relevantes, entre outras tantas existentes.

Resolver problemas envolve um processo autoral, pois diferentemente de enunciados como “resolva de acordo com o modelo”, quando propomos aos nossos estudantes que resolvam determinada situação-problema, para chegar ao resultado, eles podem utilizar vários recursos de representação, como desenhos, esquemas, escrita ou mesmo os algoritmos, mas não apenas estes.

Essas situações problema podem ser atividades planejadas, jogos, busca e seleção de informações [...] contrariamente ao que é esperado nas atividades de treino ou de aplicação, os alunos não reconhecem essa situação como sendo uma daquelas para as quais eles dispõem de um modelo de resolução. (SMOLE; IGNEZ; CÂNDIDO, 2000, p. 14)

Mesmo tendo muito cuidado na escolha de palavras empregadas nos enunciados, e na utilização de um repertório numérico adequado, não é incomum vermos as crianças procurando números e palavras-chave como *mais* e *menos* para a escolha do percurso que será adotado para a resolução. Com o intuito de proporcionar momentos em que os estudantes reflitam sobre o vocabulário empregado nos enunciados e, por consequência, reduzam a postura automatizada e pouco reflexiva de procurar palavras e números quaisquer nos enunciados, outro desdobramento destacado aqui é a formulação de problemas pelas próprias crianças.

[...] formular problemas é uma ação mais complexa do que simplesmente resolver problemas. Ela traz consigo a resolução, na medida em que é preciso lidar com as dificuldades da linguagem matemática, língua materna e da combinação de ambas segundo a finalidade do que foi proposto. (COELHO; MARCO, 2015, p. 24).

Através de momentos de elaboração de problemas pelas próprias crianças. “[...] o aluno deixa de ser um resolvidor para ser um propositor de problemas, vivenciando o controle sobre o texto e as ideias matemáticas.” (CHICA, 2001, p.151). Ao sugerir momentos de construção autoral, nos comprometemos com a construção de um espaço investigativo em sala de aula, na qual as crianças começam a se sentir seguras para vivenciar outros papéis. Vale destacar que a primeira versão de um problema formulado por uma criança nem sempre será a versão final, é importante que o movimento de revisitar as produções seja parte do cotidiano da sala de aula, de modo a viabilizar a construção de um olhar sobre o erro como processo de toda aprendizagem.

Trabalhar com formulação de problemas requer paciência, pois tal atividade demanda muitas idas e vindas, cabendo ao professor orientar os alunos sem atropelar o processo de criação. Nesse processo, as intervenções realizadas por ele farão com que os alunos avancem cognitivamente, sendo para isso necessário sacrificar a quantidade de problemas em favor da qualidade de ensino. (CHICA, 2001, p.153).

A análise dos problemas criados por eles, permite o refinamento das percepções acerca das informações significativas, assim como das que podem ser substituídas ou reescritas, para tornar o enunciado mais claro e adequado, uma atividade aparentemente simples, mas que demanda muito cuidado e atenção, o que indica que deve estar sempre presente no dia a dia das salas de aula.

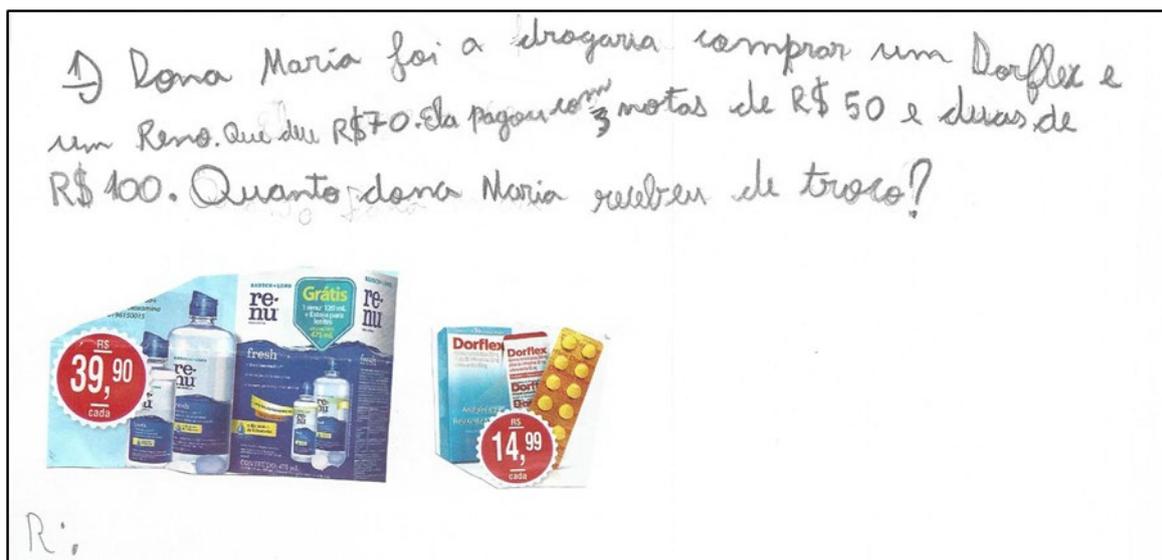
Para exemplificar o trabalho de formulação e reformulação realizado com as crianças, as imagens 3 e 4 retratam, respectivamente, um problema criado por uma dupla de alunos, na turma que foi observada, em um momento inicial de exploração desta proposta e a versão final do mesmo problema, realizado a partir da releitura coletiva, na semana seguinte, pela turma dessas crianças.

Figura 3: Exemplo de formulação (04/08/2017)

<p>1) Dona Maria foi à drogaria comprar um Dorflex, que custava R\$ 14,99 e um Renu, que custava R\$ 39,90. Ela tinha 3 notas de R\$ 50,00 na carteira.</p> <p>a) Qual foi o total da compra?</p> <p>b) Quanto sobrou na carteira de Dona Maria? Ela precisou entregar todas as notas que tinha ao caixa?</p> <p>R:</p>

Fonte: Acervo dos autores, 2017.

Figura 4: Exemplo de reformulação (10/08/2017)



Fonte: Acervo dos autores, 2017.

Ao comparar a escrita e a reescrita de um mesmo problema é possível observar significativas diferenças. A reescrita foi encaminhada com a turma a partir de um momento exploratório, no qual alguns problemas, que tinham sido feitos pelas crianças na semana anterior, foram fotografados e mostrados, através de retroprojeter. Cabe salientar, que antes deste momento de análise dos problemas, as crianças foram consultadas, para que dissessem como se sentiriam diante desta atividade.

O ambiente proposto é um ambiente positivo, que encoraja os alunos a proporem soluções, explorarem possibilidades, levantarem hipóteses, justificarem seu raciocínio e validarem suas próprias conclusões. Dessa forma, nesse ambiente, os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões, novas investigações, em um processo permanente de refinamento das ideias discutidas. (SMOLE; IGNEZ; CÂNDIDO, 2000, p. 11).

Resolver problemas matemáticos é algo muito mais amplo do que resolver enunciados, disfarçados de situações problema, como pretexto para fixar um algoritmo que fora recentemente ensinado, de acordo com um modelo de resolução explicitado pelo professor “[...] em vez de pensarmos em problemas como sendo desta ou daquela operação, devemos considerá-los como perguntas que os estudantes tentam resolver por si mesmos.” (CHICA, 2001, p.155). Problemas são oportunidades de o estudante pensar e gerenciar esse pensamento, por esse motivo, são apresentados aqui como um caminho favorável para o trabalho com números decimais, assim como tantos outros conteúdos.

DECIMAIS APRESENTADOS À CRIANÇA COM O SISTEMA MONETÁRIO

Nas aulas de Matemática, em especial na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, o uso de materiais manipulativos diversos é muito grande. Esses materiais concretos, sejam eles pensados para o ensino de matemática – chamados de materiais manipuláveis estruturados – como Material Dourado, Ábaco, Fichas Sobrepostas ou Réguas de Frações, ou mesmo materiais concretos diversos, não-estruturados, como tampinhas, fichas ou palitos, são utilizados pelas crianças para atividades variadas, que envolvem contagem, comparação de quantidades e compreensão das características do Sistema de Numeração Decimal, por exemplo.

O trabalho amparado na utilização de materiais manipuláveis estruturado é defendido por muitos autores, contudo, em contraste a tais concepções, Carraher, Carraher e Schliemann (1995), refletem embora a utilização de materiais concretos nas aulas de matemática favoreça a construção de um raciocínio abstrato, muitas vezes as escolas optam por objetos manipuláveis que só existem na (e para a) escola. Segundo estes autores, ninguém leva palitos, cubos, ábacos ou *réguas de Cuisenaire* para um supermercado, por exemplo, como uma maneira de facilitar os cálculos cotidianos. Por isso destacam que tais materiais possuem uma lógica própria, e não funcional às questões cotidianas, por conseguinte, atingem finalidades de ensino, mas por não estarem presentes no cotidiano social, envolvem certa abstração.

Quando o material concreto não representa uma situação cotidiana conhecida da criança, quando ele não tem relação com a vida da criança, esse material pode, de fato, ser considerado como uma representação material abstrata de princípios matemáticos. Esse tipo de representação do sistema decimal pode ser contrastado, por exemplo, com a utilização da ideia de dinheiro para a construção dos significados essenciais do sistema de numeração. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1995, p. 180)

Tomando por base as reflexões propostas por Carraher, Carraher e Schliemann (1995) o sistema monetário mostra-se como um recurso bastante enriquecedor para o ensino de números decimais pois, além de viabilizar o contato concreto com materiais que representam a ideia de parte-todo, é um recurso real, que faz parte do cotidiano da sociedade na qual as crianças estão inseridas. Manuseando as moedas, os alunos podem ter contato com objetos cotidianos que representam muito bem a relação parte todo. Sugere-se que, a princípio, as moedas manuseadas pelas crianças sejam verdadeiras e, posteriormente, em função da grande quantidade necessária para manuseio da turma, as mesmas poderão ser substituídas por protótipos de moedas, sejam eles de plástico ou mesmo de papel, já que as frações decimais e centesimais, assim como seus números decimais correspondentes, podem ser amplamente representadas a partir do sistema monetário, usando um sistema de trocas de moedas.

Figura 5: Moedas semelhantes às verdadeiras sendo exploradas pelas crianças



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Figura 6: Diferentes maneiras de "construir" uma mesma quantidade



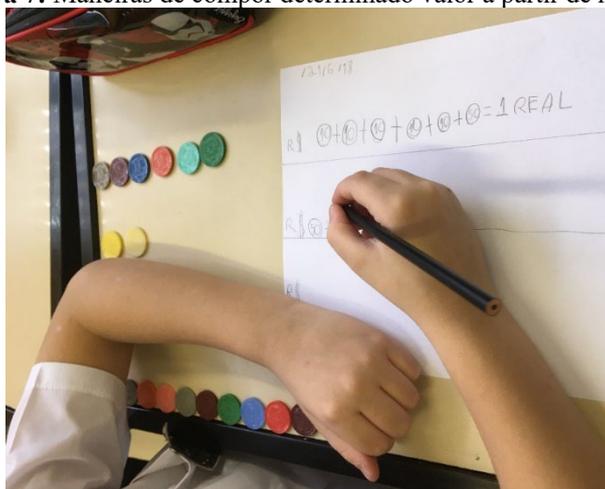
Fonte: Acervo dos autores, 2018.

As imagens acima foram registradas na escola em que a pesquisa foi realizada. Tais imagens retratam o início do trabalho exploratório envolvendo sistema monetário. Os estudantes foram desafiados a responder: *De quantas maneiras diferentes podemos ter 1 real, usando apenas um único tipo de moedas?* Esse questionamento demandava vários tipos de conhecimentos para ser respondido, entre eles, destaca-se como principal, saber que 1 real corresponde a 100 centavos. Essa informação não foi transmitida a eles, mas os repertórios que eles já possuíam fizeram com que conseguissem responder. “Eu sei que duas moedas de 50 centavos dão um real...” (M. 9 anos) “Então será que são 100 centavos?” (L. 9 anos). Após o momento exploratório vivido pelos estudantes, foi proposto que fizessem o registro de suas descobertas, o que configura, segundo Berdonneau (2008), um momento mais significativo de

sistematização por suceder momentos exploratórios. Berdonneau (2008 apud KINDEL; OLIVEIRA, 2017, p. 69-70), define:

O uso de material manipulável em sala de aula deve pressupor diferentes momentos na aprendizagem: a fase de exploração para introduzir um conceito, a fase da estruturação em que os estudantes fazem observações experimentais e procuram encontrar a estrutura geral e a fase da sistematização, em que se busca encontrar relações entre os diferentes materiais.

Figura 7: Maneiras de compor determinado valor a partir de moedas



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

A relação parte-todo pode ser observada a partir da exploração das relações entre as diferentes moedas, de mesmo tipo. Ao compreenderem que 4 moedas de 25 centavos formam um real – cem centavos – são 25 centavos, logo $\frac{1}{4} = 0,25$ pois 4 moedas de 0,25 (25 centavos) formam 1 real. Seguindo a mesma lógica, 10 moedas de 10 centavos formam 1 real, o que significa que $\frac{1}{10}$ (um décimo) de um real – cem centavos – são 10 centavos, logo, $\frac{1}{10} = 0,10$. No sistema monetário, a palavra centavos corresponde a centésimos. A partir do manuseio das moedas e cédulas tal ideia fica mais clara.

A exploração, principalmente das moedas, propicia a construção de diversos conceitos, por meio de atividades simples como compor ou decompor quantidades a criança pode estabelecer boas relações. Ao perceber que duas moedas de 5 centavos correspondem a 10 centavos, por exemplo, o estudante começa a estar em contato com a ideia de que a quantidade 0,10 (ou mesmo 0,1) pode ser formada ao juntarmos 0,05 com 0,05. Ao perceberem que juntando 5 moedas de 10 centavos encontram 50 centavos, começam a compreender que $5 \times 0,1 = 0,5$. Perguntas apresentadas em forma de brincadeira ou desafios que podem ser propostos em duplas, trios ou grupos, estimulam as crianças na busca por soluções e estas podem ser sistematizadas em momento posterior.

Essa proposta está fundamentada em Carraher, Carraher e Schliemann (1995, p. 35) quando afirmam que a “[...] solução de um problema facilita a realização da operação, por inseri-la num sistema de significados bom compreendidos, ao invés de constituir uma habilidade isolada que é executada numa sequência de passos, os quais levariam à solução.” Essa afirmação destaca que momentos de sistematização de conteúdos podem ser posteriores a vivências exploratórias da turma.

Diante de questionamentos como: “*De quantas maneiras diferentes podemos obter 1 real? Posso trocar 10 moedas de 10 centavos (0,10) por moedas de 25 centavos (0,25)? Se eu tenho duas moedas de 0,25, três de 0,50 e duas de 0,05, quanto eu tenho ao todo? Como podemos decompor R\$ 3,75 em moedas do nosso sistema monetário?*” as crianças são estimuladas a interagir com o material disponível, chegando a conclusões finais ou parciais sobre determinados conceitos. Para resolver os desafios propostos algumas optarão/precisarão utilizar as moedas ou seus protótipos, outras conseguirão resolvê-los utilizando a representação pictográfica (desenhos das moedas) e outras farão o uso de esquemas simplificados, como risquinhos ou bolinhas, números soltos, ou mesmo cálculo mental como estratégia de resolução.

Esse tipo de trabalho exploratório pode ser complementado pela escrita das frações equivalentes aos números decimais representados pelas moedas, entendendo que 1 centavo, que é 0,01, corresponde a $1/100$ (um centésimo) de 1 real; 5 centavos (0,05) correspondem a 5 centésimos $5/100$; e assim por diante. As operações de adição, subtração e multiplicação de números decimais podem ser apresentadas contextualizadas em situações de compra e venda.

Nossas concepções explicitam a autoria discente, entretanto, esta só é verdadeiramente possível se estiver vinculada a autoria docente. Os e as docente precisam se sentir autorizados a produzir seus próprios materiais. Isto significa dizer que os livros didáticos podem, mas não precisam ser utilizados em sua totalidade. Os autores dos livros adotados propõem atividades mais globais, que podem ser utilizadas nas mais diversas salas de aula de um país múltiplo como o nosso, o que resulta em um material que nem sempre contempla as particularidades.

Embora a Matemática ainda seja vista como ciência mais dura, imparcial, dentro da perspectiva de Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014), a Matemática não é neutra ou isenta de concepções e perspectivas políticas e sociais, assim sendo, o que ensinar e como ensinar são escolhas. E, entre as inúmeras escolhas que são feitas cotidianamente, quais capítulos, trechos ou exercícios serão utilizados no livro didático adotado também é algo que está a cargo daquele professor e daquela equipe pedagógica como um todo.

Apresentar o sistema monetário como contexto para a introdução ao conceito de números decimais tem como objetivo principal articular os saberes construídos dentro e fora da escola. Apesar da riqueza desta proposta, trazemos um contraponto sinalizado por alguns pesquisadores, entre eles Spinillo (2005) que aponta que a necessidade de se valorizar os saberes provenientes dos alunos, pode ocasionar a supervalorização deste conhecimento extraescolar, pois o cotidiano extraescolar como norteador do currículo, pode ser uma problemática, por restringir o ensino da matemática a uma abordagem utilitarista:

[...] uma posição como esta pode gerar no professor a ideia de que a escola deve ensinar apenas aquilo que teria uma aplicação prática imediata na vida extra-escolar do aluno; revestindo-se assim, de um caráter utilitarista mais do que formador. Uma educação matemática desta natureza poderia aumentar ainda mais as diferenças entre classes sociais no que se refere aos conteúdos ensinados e às habilidades matemáticas desenvolvidas. (SPINILLO, 2005, p.21)

Um dos grandes desafios que os docentes encontram atualmente, está em encontrar um equilíbrio entre a não valorização dos repertórios de seus alunos e a valorização extrema, que por consequência, a reduziria a potencialidade da escola ao pressuposto de ensinar apenas o que será utilizado no cotidiano. Como destaca Spinillo (2005, p. 22) “a escola não precisa ser uma reprodução do cotidiano extra-escolar para fazer sentido para as crianças”, é possível traçar um paralelo entre essa perspectiva e algumas reflexões presentes no PCN (2000, p. 39):

[...] um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos precisam ser descontextualizados, para serem contextualizados novamente em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissolúvelmente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferindo a outros contextos.

Considerando os pontos destacados pelo PCN (2000) e todos os outros trazidos para diálogo aqui, entendemos como positiva a utilização do sistema monetário como uma etapa introdutória à exploração dos números decimais, entretanto, posteriormente, faz-se necessário planejar a apresentação de outros contextos para generalização deste conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta escrita, estruturada em pequenos capítulos e subcapítulos, buscamos apresentar, resumidamente, parte das experiências realizadas em nossas salas de aula, diante do desafio de ensinar números decimais no 4º ano do Ensino Fundamental. Muito mais de que apresentar um modelo de planejamento ou atividade aplicável em qualquer sala de aula, procuramos compartilhar algumas das concepções teórico-metodológicas que nos fizeram refletir sobre as práticas que adotamos com nossos estudantes, pois acreditamos que através das reflexões

apresentadas possamos incentivar nossos colegas, professores e professoras, a fazerem tentativas outras de construir vivências significativas em suas realidades, com seus estudantes.

Na sessão intitulada “Proposições Iniciais” apresentamos um panorama geral do que foi abordado no artigo, explicitando como surgiu esta pesquisa, como os documentos oficiais sugerem o ensino de números decimais, considerações sobre a formação de professores e sobre a maneira como valorizamos a autoria estudantil. Também refletimos sobre a maneira como alguns livros didáticos apresentam problemas de números decimais. A sessão seguinte “Ensino de números decimais: Demandas atuais” propõe reflexões sobre o desafio de ensinar na atualidade e, de modo a aprofundar um pouco essa discussão, possui mais dois subcapítulos: “Trabalho em Grupo” e “Resolução e Formulação de Problemas”, estratégias e pressupostos fortemente valorizados nesta pesquisa.

A sessão seguinte, “Decimais apresentados à criança com o sistema monetário”, traz exemplos práticos e sugestões para a exploração de alguns conceitos referentes aos números decimais com as crianças. Reafirmamos que nossa intenção com esta parte da escrita não é apresentar um modelo único a ser reproduzido nos diferentes contextos escolares, mas ajudar na compreensão sobre caminhos acessíveis que devem ser construídos junto aos estudantes.

Não pretendemos classificar como perfeito o trabalho por nós desenvolvido. Ao revisitar esta escrita daqui a alguns anos, possivelmente nos depararemos com situações que faremos de outras formas, pois conforme vamos nos aprofundando em leituras de textos e de mundo, conhecemos maneiras outras de ensinar e aprender com as crianças, contudo, acreditamos que esta escrita possa incentivar nossos pares a fazerem tentativas autorais de trabalho com seus estudantes, o que nos leva a crer que esta escrita já terá valido a pena.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática Bianchini**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Anielle Glória Vaz; MARCO, Fabiana Fiorezi de. Formulação de problemas no

ensino de números decimais: o recorte de uma experiência. **REnCiMa**, v.6, n. 2, p. 20-36, 2015. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/994/781>>. Acesso 29/05/2018.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é matemática: ensino fundamental: livro do professor.** – São Paulo: Ática, 2005.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: Pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MA, Liping. **Saber e ensinar matemática elementar.** Lisboa, PT: Gradiva. 1999.

MESTRE, Célia. As tarefas de ensino e a aprendizagem dos números decimais. In: XIXEIM, 2009, Vila Real. **Anais...** Vila Real: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2009. Disponível em: <http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2009/GD3/2009_18_CMestre.pdf>. Acesso em 15/06/2018. p. 01-13.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANTALÓ, Luiz A. Matemática para não-matemáticos. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Orgs.) **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1996. p. 11-23.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à Educação Matemática Crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2014.

SPINILLO, Alina Galvão. Concepções do professor sobre o conhecimento extra-escolar do aluno e suas implicações para o ensino da matemática. **Boletim GEPEN**, Rio de Janeiro, n. 47, p.11-30, jul. / dez. 2005.

CAPÍTULO 25

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO: REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO EM MATEMÁTICA

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106625146

Josimar dos Santos da Cruz
Maria Raidalva Nery Barreto
Tereza Kelly Gomes Carneiro

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do professor supervisor de estágio supervisionado, a partir da ótica de um licenciando, e, para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema. O estágio é o momento em que o estagiário percorre limitações e circunstâncias referentes à função de docente pela primeira vez e, com as orientações do professor supervisor de estágio, desenvolve suas atividades com dedicação, superando as adversidades encontradas ao longo do caminho. O professor supervisor é o responsável pelo acompanhamento durante todo o processo formativo do estagiário em sala de aula. A finalidade da prática do estágio supervisionado é a de desenvolver em cada estudante dos cursos de licenciatura não apenas a compreensão das teorias estudadas durante o processo, mas também sua aplicabilidade e a reflexão sobre a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisor de estágio; Formação de professor; Estágio Supervisionado; Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório no curso de Formação de Professor, legitimado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 82: “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.” Este é um espaço onde o futuro docente dialoga com a teoria aprendida na sua formação e a prática na escola-campo de estágio torna-se uma, sendo um rico espaço de reflexões e descobertas. Segundo Pimenta e Lima (2010), o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida.

Essa fase, tão necessária para a vida acadêmica do licenciando, envolve diretamente três atores: **Professor Orientador de Estágio** que em nosso estudo é um docente do IFBA, Campus Camaçari¹, que é o responsável pela disciplina, e a este profissional cabe a: condução, inspeção e o juízo do estágio; O **Supervisor de Estágio**: professor regente ou educador da instituição concedente que possui convênio com o IFBA, que tem a missão de coorientar, cosupervisionar e avaliar as atividades produzidas pelo professor em formação, sem perder de vista o objetivo da componente curricular, e o **Estagiário**: educando devidamente inscrito na componente

curricular Estágio Supervisionado.

Para o bom desenrolar desse processo, como afirma Pimenta e Lima (2008), é de suma importância que todas as partes envolvidas trabalhem de forma unida, adaptada e compreendendo sua importância no desenvolvimento de todas as atividades.

Nesse contexto, a atuação dos professores supervisores de estágio é fundamental, conforme (D'AMBROSIO, 2009, p. 91), “todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou.”

Nessa perspectiva, este artigo teve como objetivo fazer uma revisão bibliográfica com estudos que discutem o papel do supervisor de estágio supervisionado.

Destaca-se que este artigo é parte do desenvolvimento de uma pesquisa maior, que tem como objetivo: traçar o perfil dos professores supervisores de estágio supervisionado e discutir como esses se compreendem no processo de formação profissional dos alunos durante essa etapa do processo formativo, e o impacto de sua atuação como professor supervisor de estágio no processo formativo dos licenciandos em matemática do Campus Camaçari.

METODOLOGIA

De acordo com os objetivos propostos, esta pesquisa orientou-se como revisão bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material elaborado processado em bases de dados nacionais e internacionais, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Esse tipo de pesquisa, segundo (Alves-Mazzotti, 2002), tem como propósito a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para concepção do referencial teórico.

O caminho metodológico percorrido teve como primeira etapa o levantamento das produções científicas sobre a importância do professor supervisor de estágio através do portal da CAPES nas revistas: Scielo, Tangram, Práxis Educacional, Renbio (Revista de Biologia), Educação. Foram utilizados como descritores para a pesquisa os termos: estágio Supervisionado, formação de professor e licenciatura em matemática. Foram encontrados 147 artigos com títulos que utilizavam uma dessas palavras-chave.

A segunda etapa da pesquisa constitui-se na organização dos textos em uma planilha onde se registrou o título do artigo, o nome dos autores, o periódico onde foi publicado, o link

de acesso, palavras-chave, metodologia e o resumo.

A terceira etapa da pesquisa foi realizar a leitura desses artigos, de forma a subsidiar as discussões que se pretendia neste artigo: discutir a importância do papel do supervisor de estágio supervisionado.

- O estágio supervisionado na formação de professores: um processo de prática que precisa ser refletido.

O processo formativo do professor é amplamente discutido no trabalho de Moura (2006 p.10), o qual afirma que o docente, ao ensinar matemática: “está ensinando não apenas um conteúdo, mas um modo de aprender conteúdos, isto é, uma metodologia de interagir, próprio do saber pedagógico.”

“Na vida cotidiana, estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los[...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 150)

Existe uma importante discussão nos estudos de D’Ambrósio (1996, p. 97) sobre o processo formativo do professor: “O conceito de formação de professor exige um pensar. É muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado.”

Mizukami (2006) oferece um caminho de sucesso para a formação do professor, indicando que o docente precisa, além de conhecer o seu objeto de estudo (matéria que ensina), compreender como o currículo está organizado, ter ciência das especificidades dos estudantes, conhecimento pedagógico, saber como ensinar para uma diversidade de alunos e conhecimento de atividades apropriadas para a classe.

O Conselho Nacional de Educação com a publicação do parecer nº 02, de 1º de Julho de 2015, no parágrafo 5º, chama atenção para que a formação do professor ocorra de maneira articulada entre a teoria e a prática, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos. Gautier (1998) em seus estudos discute a problemática de relacionar o conhecimento formal e aponta que uma saída é a pesquisa sobre o saber a ação pedagógica e conclui que essa pode levar ao aperfeiçoamento da prática docente.

Pimenta e Lima (2010) destacam que a docência, assim como qualquer outra profissão, necessita de prática. Aprender a ser professor é uma ação, e essa aprendizagem vem a partir da observação, imitação, reprodução e reflexão, em que o aluno irá aprender a ser professor e, assim, elaborar seu próprio perfil como futuro professor.

O saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (Tardif, 2002, p.54).

Consequentemente, o professor em formação consciente de seu percurso acadêmico consegue discernir e observar as inquietações que o inspiram a estudar. Conforme Davidov; Markóvoa, (1987); Bolzan (et al.,2016) à medida que os estudantes, deliberada e intencionalmente, participam e se envolvem nas atividades curriculares e nas atividades vinculadas aos grupos de pesquisa e extensão, é possível que desenvolvam novas capacidades e desencadeiem novos procedimentos de ação que são próprios a esse percurso formativo.

Os cursos de formação de professores devem promover a superação do modelo de racionalidade técnica “baseado quase exclusivamente no nível da informação, e tem como habilidades cognitivas básicas a memória, a descrição de dados e o relato da experiência como base do conhecimento” (GHEDIN, 2008, p. 34).

O estágio supervisionado deve ser ponte de tempos e local de ciência da autenticidade escolar através da comunicação, indagação, análise e consideração crítica (GUNZEL,2019).

Convém essa importante inserção dos estudos de Silva (2009). É nessa prática de ensino que o estudante irá legitimar, negar, praticar e solidificar os conhecimentos conceituais, convertendo em aprendizado a partir de sua prática e sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo.

O Conselho Nacional de Educação na Resolução N° 02 de 1° de Julho de 2015 no inciso IV do artigo 2° e a 3 do artigo 13 (Brasil, 2002) orienta que o estágio deve ser conduzido pela ideologia da pesquisa como um princípio formativo.

Buriolla (1995) discute o estágio como sendo fundamental à formação do aluno, enquanto participante da atividade de ensino e instrução, permitindo uma meditação sobre sua atividade ocupacional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional e para possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

Pimenta e Lima (2012) evoca o estágio supervisionado como base fundamental do curso de formação de professor, pois este se apresenta como construtor para inserir características indispensáveis à formação docente, desde o sentido da profissão, desenvolvimento de capacidades, aptidões e autonomia profissional.

Fiorentini e Castro (2003) defende a prática de ensino e o estágio supervisionado como

caminho excepcional do processo de formação de professor, pois ocorre de modo decidido, a mudança de aluno a professor.

O Estágio supervisionado é um momento importante na vida do professor em formação uma vez que este concerne ao licenciado a capacidade de colocar a teoria em prática e o contato entre o Estagiário e o seu mundo profissional (Reichmann, 2015). O estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho.

[...]saber por que se ensina, para que se ensina, para quem e como se ensina é essencial ao fazer em sala de aula. O professor precisa estar em constante formação e processo de reflexão sobre seus objetivos e sobre a consequência de seu ensino durante sua formação, na qual ele é o protagonista, assumindo a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional (PAIVA, 2008, p. 92)

O estágio supervisionado no curso de formação de professores de matemática se caracteriza como um momento de inserção no campo da prática profissional, de construção de saberes sobre a ação docente (FIORENTINI e CASTRO, 2003).

Genovese (2013) “nos estágios há um movimento na direção de propiciar aos estagiários e professores supervisores mecanismos alternativos para elaboração de soluções oriundos das especificidades do ensino e da aprendizagem na e pela escola, via investigação e trabalho colaborativo prolongado.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2001 p.06) definem o Estágio como “uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida”. Com essa afirmativa, o estágio é um momento de aprendizagens e desenvolvimento da docência.

Sarti (2009) define o estágio como possibilidade de encontro entre duas gerações de profissionais. Compostas no caso pelo professor supervisor e estagiário.

Segundo Rodrigues e Kichow (2012), o estágio supervisionado é a componente curricular com maior potencial catalisador na formação inicial, por isso as atividades relacionadas a esse processo formativo dependem da articulação da escola e universidade.

O PAPEL DO SUPERVISOR

Mizukami (2006) destaca que o sucesso do estágio, em grande medida, depende da atuação do professor supervisor de estágio. Nesse contexto, é imperativo que o acompanhamento do professor orientador direcione o desenvolvimento das atividades docentes e oportunize viver o contexto da escola, seja na ambientação, que é o primeiro contato do estudante/estagiário, na observação e até mesmo no momento da regência. Nesse sentido, o professor em formação aprenderá com um professor experiente.

[...] o relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p. 52).

Autores como Barreiro e Gerban (2006) também discutem a importância de um professor presente em todo processo de estágio com o intuito de levar o professor em formação à reflexão, observação, comentários e análise, e, com essas pontuações, o estudante vai criando sua trajetória, que será um caminho a ser percorrido durante o exercício da docência.

O estágio se apresenta como partilha de saberes, sensações, reflexões, incertezas e costumes relacionados à prática docente com os estagiários Sarti (2009).

O papel do professor supervisor do estágio inicia quando este recebe o estudante/estagiário, ambas as partes devem ter ciência de seus deveres, e é de suma importância que desde o planejamento das ações, orientações, intervenção oportunize o exercício da docência.

E o aprender a planejar é parte fundamental do processo de formação do licenciando, pois ele precisa definir ações a serem realizadas para alcançar seu objetivo que é facilitar o processo de aprendizagem de seus alunos. Os licenciandos possuem no processo de estágio sua grande oportunidade, ainda durante o processo formativo, de aprender a planejar com seu supervisor de estágio, para desenvolver a capacidade definida por Vasconcelos como planejamento “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto.” Vasconcelos (2014, p.35)

O relacionamento do professor supervisor e do estagiário, durante o processo que se inicia com acolhimento, deve ser organizado e cheio de imitação das boas práticas pedagógicas, Carvalho (2000). Nesse sentido, o estagiário é visualizado como o discípulo que aprende o saber acumulado Pimenta e Lima (2010)

Marcelo (1992) evoca o professor supervisor como mentor e acrescenta que este profissional necessita ter suas ideias coerentes, claras e pertinentes para aguçar no estagiário uma visão prudente.

Marcelo (1998), a partir da leitura feita de outros estudiosos sobre a importância do professor supervisor de estágio, chega à conclusão que o professor supervisor é um profissional maduro com conhecimento técnico que se dedica a um outro especialista que possui menos sapiência. Um indivíduo com maior prática e melhores competências que serve de modelo,

transmite conhecimento, ajuda, estimula, inspira e oferece a sua amizade a uma pessoa menos perita ou capaz com o propósito de estimular o seu posterior desenvolvimento profissional.

O estudo de Gold (1992) aponta que o supervisor de estágio supre a tríplice necessidade do estagiário: necessidade emocional (autoestima, insegurança etc.), social (relações, companheirismo etc.) e intelectual.

Maziero e Carvalho (2012) afirmam que durante o processo de estágio o professor supervisor tem o papel de propiciar condições para que o estágio se realize de forma honesta e proveitosa.

Segundo Sartif (2016), ao receber os licenciandos para orientação, as seguintes ações devem ser peculiares ao professor supervisor: apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o seu plano de ensino, ensinar como se elabora um plano de aula e o diário de classe

O professor supervisor, a ser indicado pela parte concedente, deve ser funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar.

O professor supervisor é conjuntamente a experiência e referência conforme Altet (2000), essa sapiência influi na prática pedagógica de seu aprendiz, pois aprender a ser professor é também fruto de instrução imitativa.

Marcelo (1998) corrobora com a afirmativa de Altet (2000), quando este afirma que a aliança dos professores a sua nova atividade laboral submete-se em grande parte às experiências literárias posteriores, dos seus padrões anteriores.

E O LICENCIANDO?

A disciplina estágio supervisionado, conexão do futuro licenciado e experiência de prática profissional. O vínculo entre esses dois elementos se aprofunda, usualmente, por intermédio de atividades de observação e regência.

Diante desse trabalho, que abrange os três agentes do estágio supervisionado, não é apenas dever dos licenciandos escolher espaço de ensino básico, com os documentos exigidos e iniciar as observações e regências. Os futuros professores precisam ser encorajados a produzirem conhecimento e não apenas repeti-lo. O estágio implica em um processo frutuoso que vai sendo gestado momentaneamente no exercício da prática em sala de aula.

Exige um longo caminho a ser percorrido, primeiro passo é afinar o olhar para essa etapa formativa designada estágio supervisionado, e nesse estudo focamos o professor supervisor de estágio na escola, docente conceituado e que tem muito a contribuir com a prática docente dos estagiários. Estar atento a sua atuação como ator ativo e com voz no processo é conferir a esse profissional o reconhecimento, pois proporcionará, aos futuros egressos, condições e oportunidades de diálogo e vivência com a prática, confluindo à consolidação da formação do futuro professor.

Como licenciando vivendo essa imperativa parte de minha formação: O estágio supervisionado necessito encontrar professor supervisor responsável pela sua própria prática pedagógica no que diz respeito ao horário, diários de classes, avaliações. Frente a isso, precisarei receber instrução sobre a postura de professor, e que esse profissional experiente socialize suas experiências.

É imperativo a necessidade de uma capacitação do Professor supervisor de estágio para que este sujeito caminhe no mesmo objetivo da disciplina ofertada pelo IFBA campus Camaçari. Na oportunidade da capacitação, criaremos vínculos entre a instituição e o supervisor, ele será escutado e conseqüentemente estudantes bem formados e que, segundo Tardif (2002), o conhecimento do professor esse não é acabado, vai sendo construído ao longo de toda sua caminhada profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de como atingir os discentes de maneira positiva, ter convicção da melhor forma de transpor conteúdo, ter experiência de se articular com a escola e entrar em acordo de como arquitetar novas formas de aprendizado para os estudantes, ter sabedoria para conduzir toda essa etapa, ter bem claro que essa estrada não é de fácil acesso, e ser prudente para conquistar os objetivos mesmo com as barreiras encontradas. Essas ações carecem de serem efetuadas na etapa do estágio supervisionado, como também no exercício da atividade de ser professor, para que os futuros educandos desfrutem de um processo educativo focado para o avanço deles mesmos e não de um conjunto externo, e o conhecimento não fique apenas para os que já possuem recursos para uma educação de qualidade.

A argumentação e atenção sobre o estágio supervisionado é abundante e demonstra-se pela quantidade de estudos realizados a partir de experiências vivenciadas por estagiários, teóricos como: Pimenta e Lima (2006), Castellar (1999), Marcelo (1999), Ghedin; Oliveira; Almeida (2015). Com estudos analistas também trazendo contribuição para a formação do

professor, sediada nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo assim, oportunizando novos encaminhamentos.

A experiência vivenciada da escrita deste artigo cooperou para um olhar aguçado às peculiaridades da formação, solicitadas muitas vezes, pela realização do estágio, bem como um ouvido sensível para escutar os gritos sociais que formam a sala de aula, reestruturando assim minha maneira de ver e sentir o ser professor.

REFERÊNCIAS

ALVES-Mazzotti, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O Estágio Supervisionado na formação inicial de Professores: Estado da Arte Das Pesquisas Nacionais da Área de ensino de ciências. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 34, e203517, 2018 .

BARREIRO, Iraíde M.de Freitas;GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores-** São Paulo: Avercamp, 2006.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. **Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores**. Journal of Physical Education <p> ISSN 2448-2455</p>, v. 27, n. 1, p. e-2702, 29 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. Disponível em: http://www.senado.gov.br. Acesso 14 Jan. 2021.

_____. Ministério da Educação.As Diretrizes Curriculares Nacionais 2001 p.06

_____. Ministério da Educação.Resolução CNE/CP 02 de 1º de Julho de 2015

CASTELLAR, S. M. V. **A formação de professores e o ensino de geografia**. Revista Terra Livre, v. 14, n.14, p. 48-57, 1999.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. **Tornando-se professores de matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**. In: FIORENTINI, D. (org.) Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo:Cortez,2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GENOVESE, L. G. R.; QUEIROZ, J. R. DE O.; CASTILHO, D. D. Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em Física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário / Incorporation of the homo magister habitus inside the collaborative physics traineeship: A look at. **Ensino em Re-Vista**, v. 22, n. 2, p. 311-332, 1 jun. 2016.

JARAMILLO, Diana; FIORENTINI, Dario. **Um trabalho em Prática de Ensino e Estágio: Iniciação a uma prática pedagógica reflexiva e investigativa In: Anais (CD-ROM) do Seminário Nacional de Licenciatura em Matemática**. Salvador (BA), 3 a 5 de abril de 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAZIERO, A.R.CARVALHO, D. G. de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, jan./abr.2012

MARCELO Garcia, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação- século XXI).

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contexto e práticas pedagógicas**. In: Nacarato, A. M; Paiva, M.A.V. (Orgs.). A formação do professor que ensina matemática. São Paulo, Autêntica, 2006.

PETRUCCI, M. I. F.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. Tutoria na formação de professores de ciências - um modelo pautado na racionalidade prática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2011.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Revista Poiesis, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PRAXEDES, F. A.; SANTOS, E. A. dos; SANTOS, M. F. B. dos; CORREIA, N. M. R.; BEZERRA, M. L. de M. B.; BALTAR, S. L. S. M. A. O professor supervisor e sua compreensão sobre o estágio supervisionado. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 85-93, 2018. DOI: 10.46667/renbio. v11i2.137.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

Rodrigues RVR, Kichow IV. **Os desafios e as possibilidades identificadas nas atividades de estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal da Grande Dourados**. In: XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática

e Prática de Ensino. Campinas; 2012, p.6792-6802.

SANTOS, Marilene Xavier. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam Matemática e construções de práxis pedagógicas**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2017.

SANTOS, Gevando Lopes; SILVA, Américo Junior Nunes da. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do professor de Matemática: experiências em uma turma do Ensino Médio. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 162-177, set. 2020. ISSN 2595-0967.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. DE. **Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente**. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 6 set. 2016.

SILVA, A.; LOPES, S.; ARRAIS, G.; PINHEIRO, T. Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 4, p. 41-60, 20 nov. 2020.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e práticos**. São Paulo: cultura Acadêmica, 2009.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZANON, J. M.; COUTO, M. E. S. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE FUTURAS PROFESSORAS DE MATEMÁTICA. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. p.289-310., 2017. DOI: 10.22481/praxis.v 1428.3472.

CAPÍTULO 26

SENTIMENTOS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106726146

Patricia Thoma Eltz
Valéria Lima

RESUMO

O presente artigo apresenta uma pesquisa sobre a situação que o coronavírus trouxe ao mundo em 2019 e 2021. Escolas fechadas e distanciamento físico e social necessário para evitar o contágio e a morte. Muitos obstáculos para os docentes, seja no emocional, no âmbito familiar e também na sua práxis pedagógica. Então se torna oportuno pesquisar: quais as percepções dos docentes sobre seus sentimentos em relação ao ato de ensinar neste novo contexto de convivência no período da pandemia? Para este estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, feita com professores da rede municipal, particular e estadual do Rio Grande do Sul, com uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário on-line do tipo pesquisa de opinião na plataforma Google forms. Este artigo apresenta referenciais teóricos que são: uma breve contextualização da escola, como era e o quanto ainda se mantém na sua logística, resistindo no seu fazer pedagógico, a Pandemia e a Educação, os sentimentos envolvidos neste novo contexto, distanciamento físico e social. Os dados foram organizados em duas categorias: sentimento e experiência profissional. Com os dados da pesquisa e as colocações dos sentimentos dos professores foi possível entender que eles demonstram como se sentiram desafiados nesta nova jornada. Por fim, apesar de todas as adversidades, os docentes foram se adaptando e dando conta de suas demandas, mesmo com os obstáculos que se colocaram em seu caminho.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Sentimentos. Pandemia. Distanciamento.

INTRODUÇÃO

Em 2019, surgiu um novo contexto, que modificou a sociedade e a vida no mundo todo. A mídia nos traz ,até o momento presente,que irrompeu na cidade de Wuhan, na China,um vírus denominado SARS-CoV-2 (do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2) ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus. A OMS (Organização Mundial da Saúde) nomeou esta gripe em inglês, como (Co)rona (Vi)rus (D)isease, e que significa em Português, doença do coronavírus, com o número,que significa o ano em que os primeiros casos apareceram. Também conhecida como COVID-19, a qual trouxe um novo cenário e simultaneamente várias questões para mudanças no âmbito escolar e com isso carregou também vários sentimentos controversos, que afetaram a sociedade e o mundo. (BARRETO; ROCHA,2020). Outro método de comunicação já existente, as tecnologias de informação e de comunicação (TIC), adentraram a escola, e esta, bem como todos os envolvidos, tiveram que se adaptar a novos modelos de aprendizado e de convivência. O envolvimento de sentimentos

conflitantes neste recente *modus operandi* 3 faz com que tenhamos um novo olhar contemporâneo sobre a Educação e os seus métodos. Diante desta situação, surge a questão problema de pesquisa: quais as percepções dos docentes sobre seus sentimentos em relação ao ato de ensinar neste novo contexto de convivência no período da pandemia?

Desse modo surge a pesquisa como forma de tentar compreender e verificar quais as novidades que surgiram neste contexto. Se faz necessário perguntar aos docentes e tabular suas respostas a fim de termos uma nova visão e esclarecimento sobre os sentimentos gerados neste momento tão singular.

Assim, o objetivo geral foi apontar as percepções dos docentes sobre os sentimentos envolvidos entre o ato de ensinar neste novo contexto de convivência no período da pandemia. O objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: analisar a relação entre Sentimentos e Educação; diferenciar distanciamento físico e distanciamento social; compreender o contexto pandêmico e suas manifestações na Educação.

Para este estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo feita com professores da rede municipal, particular e estadual do Rio Grande do Sul. Para isso usou-se a abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados um questionário on-line do tipo pesquisa de opinião na plataforma Google forms. Este artigo apresenta referenciais teóricos que são: uma breve contextualização da escola, como era e de que maneira ainda se mantém na sua logística, resistindo no seu fazer pedagógico, a Pandemia, distanciamento físico e social, os sentimentos e a educação envolvidos neste novo contexto. Posteriormente, a metodologia, a discussão dos resultados, as considerações finais e referências.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir da minha experiência profissional com trinta anos no serviço público municipal em escolas de educação básica é possível perceber que a escola antes da pandemia já perpassa por problemas estruturais de longa data: problemas de espaço, de uma configuração há muito atrasada, sem grandes mudanças, principalmente na questão física da sala de aula, de trinta a quarenta alunos um atrás do outro. Sem contar a infraestrutura, a falta de professores, poucos recursos materiais, muito dependendo da boa vontade da comunidade e dos próprios professores e funcionários. Por todo o exposto acima e com tudo que os jornais televisivos têm anunciado, urge a volta para a escola. Mas sabemos que as condições não são propícias, pois coisas simples como álcool 70% em gel, serão disponibilizados apenas na primeira semana de aula, após isso a instituição não tem condições de manter, bem como outras coisas de suma importância para

o dia a dia da escola, como por exemplo coisas mais básicas, como água.

Ao longo da minha trajetória profissional na escola pública de educação básica a parte didática, geralmente, é naquela visão que o professor fala e os alunos ouvem, método esse o mesmo do início do século, porém não é uma regra, mas foi o que presenciei nos lugares por onde passei nesses 30 anos de serviço. Computadores e formação para utilizá-los com seus alunos eram raríssimos, e nas escolas que tinham laboratório de informática, quase nunca usufruíram desses. E os professores, em grande parte, não tinham formação para lidar com as novas, ou melhor, nem tão novas, tecnologias de informação e comunicação, sendo apenas usuários e não conhecedores do funcionamento de tal técnica.

Perante o exposto acima, com relação ao coronavírus e a escola aqui retratada de forma tradicional, tantas foram as mudanças, lives, professores virando youtubers, reuniões online, que surgiu uma expressão usada com frequência “o dito novo normal”, que Oliveira(2020, p. 24) nos esclarece assim: Muito se ouve dizer de um “novo normal que se aproxima”, todavia, há que se ter zelo e cuidado ao normalizar a situação de uma educação básica tão sucateada no Brasil, a partir da materialidade vivida pelos processos de desigualdades existentes no país. Para haver um “novo normal” é necessário que antes tenha tido um “normal” e as condições da maioria das escolas públicas do país, os salários da maioria dos professores da rede pública do país e as condições de trabalho dos profissionais da educação sempre estiveram muito longe de um mínimo de normalidade, pelo que é possível ver que o “novo normal” dificilmente se estabeleça nesses contextos.

A realidade de grande parte das escolas está bem dimensionada nos escritos de Oliveira (2020). A todo momento o poder público insiste na volta às aulas, fazendo um “jogo” que não sabe, mas tem a noção, que a realidade não é aquela veiculada nos jornais e na televisão. Por isso, na minha experiência é possível afirmar que não há condições de trazer os estudantes em sua totalidade novamente para a sala de aula. O melhor seria ter apenas metade da turma frequentando a escola, em dias alternados, trazendo na semana seguinte a outra parte da turma, isso concomitantemente com as aulas on-line.

Dessa forma, como ressalta Boaventura de Sousa Santos (2020), os problemas anteriores à pandemia continuarão a existir, e novos problemas surgirão. Não bastavam as questões de aprendizagem, da indisciplina, da falta de insumos para o bom andamento da escola, e ainda todos esses impasses que perpassam o trabalho do professor, esta pandemia veio dificultar o que já não era fácil no dia a dia do fazer docente. Essa é uma pequena amostra de como era o

cenário pré-pandemia da educação no Brasil. Desde o início da criação da escola até o final de 2019, quando tudo começou a mudar. Na sequência apresenta-se os estudos teóricos sobre a pandemia.

PANDEMIA DA COVID-19

No final de 2019 teve início uma situação inesperada que envolveu o mundo todo: a Pandemia do Coronavírus. O vírus se alastrou tão rapidamente e ceifou vidas de uma forma que a humanidade tinha visto à semelhança da pandemia da peste negra em 1346 (GUSMÃO JR.,2020).

O mundo todo teve que se resguardar em casa no chamado “lockdown”, isto é, fechamento total de escolas, bares, cinemas, shows e todo e qualquer lugar que pudesse haver aglomeração de pessoas. Em 11 de março de 2020 foram criados protocolos de higiene sugeridos pela OMS (Organização Mundial da Saúde), no mundo todo, como: o uso de máscaras, álcool 70% em gel nas mãos em cada estabelecimento que entrar, e o distanciamento de no mínimo 2 metros entre as pessoas, para não haver aglomeração, pois é dessa forma que se dá a contaminação, e a transmissibilidade é vertiginosa (UNA-SUS, 2020).

O Rio Grande do Sul teve seu primeiro fechamento na metade do mês de março de 2020, e foi através de uma PL (Projeto de Lei) de número 5595/20, que as aulas presenciais foram suspensas nas redes públicas e privadas. E a partir daí foi criada uma Portaria, de número 343, de 17/03/2020, que sistematizou sobre a substituição das aulas presenciais para aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus. (BRASIL, D.O.U, 2020). Esta mudança súbita se deu devido ao número de casos de contaminação e de mortes que aconteceram de maneira abrupta e crescente, conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 90% dos estudantes no mundo foram afetados pela COVID- 19 no que diz respeito à ruptura das aulas presenciais (UNESCO,2020). A partir desse momento o comércio, as escolas e toda sociedade tiveram que parar suas atividades, o que culminou numa grande crise econômica, social e também, educacional. (UNESCO,2020a). Dessa forma as escolas pararam e todos voltaram para suas casas, trabalhando em grande parte, e quem podia, por home office, pois já não era possível trabalhar ou estudar da forma que estávamos acostumados. Os professores e as instituições educacionais se obrigaram a alterar de forma drástica suas práticas educativas em virtude da COVID-19. A urgência dessa mudança trouxe consequências emocionais de modos variados em estudantes e professores. Cláudia Costin, diretora do Centro de políticas educacionais da FGV(Fundação Getúlio Vargas) , nos traz algo

para pensar:

A crise que vivemos é sanitária e econômica, mas também educacional. Ficar sete meses em casa, longe da escola, em um país com tanta desigualdade social, significa que as desigualdades educacionais só aumentaram. Não é que o professor não se sinta preparado, ele não estava preparado para este momento (2020, p.01). É possível perceber pela afirmação de Costin(2020), que ninguém estava preparado para esta parada abrupta do coronavírus. Por um tempo as pessoas não queriam acreditar que ficar isolados era uma necessidade de vida. Isto gerou um conflito, uma negação, uma resistência em ficar em casa. Foram feitas muitas propagandas alertando a população, apesar do noticiário divulgar cada vez mais casos confirmados e o crescente número de mortes aumentando vertiginosamente (AQUINO, 2020). Quando a doença começou a se aproximar de amigos e familiares, a partir deste momento doloroso, as pessoas começaram a se preocupar mais e foram mudando de atitude (MELEGARI, 2020,p.8). Tomemos como exemplo uma pequena amostra de 06 a 12 de dezembro de 2020, no Rio Grande do Sul, sendo que em 06 de dezembro, o número de casos confirmados era de 25.898 novos casos, e 7.578 mortes confirmadas por dia. (BRASIL,2020). Essa foi a dura realidade durante a maior parte do ano de 2020 e 2021 não foi muito diferente. Naquele momento o convívio já não era possível. Já havia sido decretado o distanciamento entre as pessoas, isto é, o fechamento de fronteiras nacionais, restrições de voos nos aeroportos, rigoroso controle de entrada e saída em cada país. E quase todos os espaços que não eram considerados essenciais para a população, como bares, restaurantes, lojas foram fechados. Houve muitos protestos e pannels pelo país (AQUINO, 2020).

Muitas pessoas queriam a volta presencial para a escola, ficando evidente para todos os envolvidos diretamente no cenário escolar, quer sejam professores, pais, estudantes, funcionários, que o retorno deve ser muito bem pensado, planejado para que não haja prejuízos de nenhuma forma para ninguém. E que para essa volta ser de fato segura e produtiva, todos deveriam ser vacinados para conseguir trabalhar sem preocupações que não aquelas referentes à aprendizagem. É necessário pensar um plano para a proteção da saúde dos trabalhadores da educação, e programas que promovam o bem-estar mental, físico e psicológico destes. Isto posto, podemos partir para discussões e preocupações maiores pertinentes à Educação ou a defasagem desta, e modos de intervir para uma melhora neste sentido (SOUZA, 2021, p.2). Portanto, a pandemia apresentou diversas dificuldades para a prática profissional dos docentes, provocando uma revolução nos métodos de aprendizagem no ensino on-line. Dessa forma, trazendo novas perspectivas para a educação do país.

DISTANCIAMENTO FÍSICO E SOCIAL

O distanciamento físico foi uma das medidas criadas pela OMS e adotadas no mundo inteiro a fim de tentar contribuir para o avanço da COVID-19. E consiste em se manter em casa e sair o mínimo possível, criando assim uma forma de proteção. O coronavírus vem sendo estudado e o conhecimento científico tem sido atualizado constantemente, o mesmo acontece com as medidas preventivas e com o distanciamento físico não poderia ser diferente. Vários estudos vêm sendo realizados desde o início da pandemia buscando comprovar as melhores formas para a prevenção ser colocada em prática (DE NEGRI, 2020, p.3). No Brasil o Ministério da Saúde orienta para que haja um distanciamento de no mínimo 2 metros entre as pessoas em todos os ambientes. E persiste a certeza que o distanciamento físico é uma das formas de prevenção da COVID-19. Mas esse distanciamento não foi algo benéfico para as pessoas colocando à prova a saúde mental dos indivíduos. O distanciamento físico nos trouxe ansiedade, medo, stress, para alguns a incerteza de assegurar seu sustento. Muitas pessoas deixaram de trabalhar e perderam sua fonte de renda, como por exemplo os vendedores ambulantes e grande parte dos que faziam a economia informal em nosso país.

Esse distanciamento fechou as escolas como forma de prevenção, pois na escola pelo número de pessoas e pelo espaço reduzido em sala de aula seria o lugar ideal para o avanço da COVID-19. Em cada sala de aula, mais ou menos de 30 a 40 alunos, janelas que na sua maioria nem abrem para que haja uma ventilação adequada. Para Almeida e Alves (2020) medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas da rede pública e privada em nível básico e superior. Com esse distanciamento e consequente fechamento das escolas tornou-se evidente que as desigualdades sociais só aumentaram (COSTIN, 2020). Aqueles que não tinham internet ou um bom computador, ou mesmo tinham apenas um celular para assistir aulas online, aqueles que não possuíam nenhuma dessas alternativas e tiveram que buscar suas atividades na escola, muito provavelmente foram prejudicados em sua aprendizagem. Da mesma forma, o isolamento mostra seu lado cruel, como destaca Santos (2020, p. 21): “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. O distanciamento físico é o que estamos vivenciando dia após dia, como uma maneira de proteção, visto que o vírus se alastra muito rapidamente. Isto acontece através de gotículas do espirro e da saliva, enquanto falamos, por isso a importância da máscara. O isolamento ou distanciamento físico é imprescindível; no entanto, o distanciamento social não precisa acontecer, pois com o uso das redes sociais as pessoas ficaram mais próximas.

Mensagens são enviadas em tempo real e a resposta, geralmente, vem em segundos. Durante o ano de 2020 muitas foram as tentativas dos Governos Municipal, Estadual e Federal ressaltando a importância da volta às escolas. Tanto que várias vezes o retorno foi anunciado na imprensa televisiva, para em seguida o judiciário entrar com liminares e não permitir que isto acontecesse. Esse fato decorria do avanço do contágio, os hospitais lotados, e as mortes em um número cada vez maior.

Sabemos o quanto é importante para o ser humano o convívio social pois este alimenta nossos sentimentos e nossa alma. Afinal estar na escola é socializar, é afetividade e vínculo, e é no dia-a-dia que se constrói isso como ressalta Costin (2020, p.5):

Educação é um processo profundamente humano. O vínculo e a questão relacional são muito importantes. O grande temor daqui pra frente não é apenas que o vínculo tenha se perdido com o professor, mas com a escola. Isso é muito triste não só para os alunos, mas para o país.

Entendemos a educação como um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, ao menos é o que nos diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O objetivo da educação é instrumentar o sujeito para o mundo do trabalho e poder efetivar-se como cidadão pleno. Em virtude disso, o distanciamento trouxe perspectivas negativas aos discentes em termos sociais, e uma insegurança dos docentes ao planejar e apresentar suas aulas através da tecnologia.

SENTIMENTOS E EDUCAÇÃO

Educar envolve o ser humano nas duas partes, docente e discente, bem como os sentimentos envolvidos nesta relação. Educação e sentimentos sempre estiveram entrelaçados. Para Freire (1996, p.80) “ensinar exige alegria e esperança, e esses sentimentos são muito necessários no ato de ensinar”. O cenário educacional levou professores a rever convicções, pois tiveram que se adaptar a uma nova realidade, que seja, transformar a sala ou quarto em sua casa, em ambiente de trabalho. Não havia necessidade de sair de casa e passar pelo desgaste do transporte, mas havia a questão de espaço dividido com a família, com filhos, irmãos, pais, gerando muito stress nos relacionamentos.

Neste estudo, procurou-se ter um olhar singular sobre aos sentimentos dos profissionais da educação, como se sentiram naquele momento. Para tanto foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, de modo a que a pessoa possa escolher a resposta, e também elaborar de forma mais descritiva, de acordo com o que sentiu durante aquele período da pandemia, e como isso lhe afetou. Segundo Trindade (2018,p.48) a ansiedade pode se tornar

um indicador iniciando o avanço de algumas formas de transtorno, como por exemplo o transtorno de humor, ou até mesmo outros comportamentos patológicos.

Particularmente, com a situação vivida, é difícil não sofrer, cada um na sua casa, tentando lidar com seus dilemas pessoais do dia-a-dia, a internet, o computador ou o celular. O espaço que talvez não seja adequado, entre tantas adversidades. Pensando também nas dificuldades enfrentadas por seus estudantes. O professor também sofre com as privações dos seus alunos. Além disso, tudo o que se vê nas notícias, mortes de amigos e de familiares, a falta de vacina, os deixam abalados, gerando muitas emoções perturbadoras como ansiedade, medo do futuro, sem saber realmente o que acontecerá no pós-pandemia.

METODOLOGIA

O estudo de abordagem qualitativa foi realizado através de pesquisa bibliográfica e de campo. Segundo Gil (2002,p. 44), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Analisando até este ponto, podemos concordar que a pesquisa bibliográfica é baseada em livros e outros escritos. Para a coleta de dados foi realizado um questionário feito de forma on-line na plataforma Google Forms. Tal ferramenta tem sido cada vez mais utilizada e tem tido a consideração por parte dos pesquisadores, e também facilitado a criação e distribuição aos entrevistados. O envio de e-mails, aplicativos de mensagens ou mesmo redes sociais pode permitir uma resposta mais imediata.

O questionário teve 7 questões, sendo respondido de forma anônima entre os dias 01 de março a 10 de abril de 2021, e foram coletadas 75 respostas de professores das redes públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul. Este questionário foi enviado para professores das cidades da região metropolitana via Whatsapp e e-mail possibilitando o anonimato dos respondentes, identificando no final apenas o montante de respostas obtidas com os respectivos resultados.

A escrita do estudo teórico optou pela abordagem qualitativa na qual em um primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre a pandemia do Coronavírus, o COVID-19 e as consequências nos sentimentos dos professores em relação à sua práxis 4 quanto ao modo virtual. Vale ressaltar que a pandemia é um assunto muito atual e que no momento as fontes são artigos em revistas digitais ou plataformas como a SCIELO, de trabalhos de finalização de grau dos anos de 2020 e 2021. O quadro 01 nos traz o resumo da metodologia, onde está demonstrado a distribuição dos estudos apresentados conforme a organização para

análise crítica dos dados.

Quadro 01: Resumo de metodologia

Objetivos específicos	Tipos de pesquisa e instrumento	Fonte dos dados
Analisar a relação entre Sentimentos e Educação	Pesquisa bibliográfica Pesquisa de campo e questionário on-line	Livros e artigos Professores de escolas públicas e privadas
Diferenciar distanciamento físico e distanciamento social	Pesquisa bibliográfica	Livros e artigos
Compreender o contexto pandêmico e suas manifestações na Educação	Pesquisa de campo e Questionário on-line	Professores de escolas públicas e privadas

Fonte: Autoria própria

Os dados foram organizados em duas categorias de análise, sendo elas intituladas: sentimentos e experiência profissional. O próximo item apresenta a discussão e resultados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados foram organizados em duas categorias de análise. A primeira categoria denominada sentimentos, com as respostas das questões de número 2 e 6. A segunda categoria é designada como experiência profissional, com as respostas das questões de número 1, 3, 4 e 5, conforme o quadro 2.

Quadro 02: categorias de análise

Categoria	Questões
Sentimentos	2, 6
Experiência profissional	1, 3, 4 e 5

Fonte: Autoria própria

PRIMEIRA CATEGORIA - SENTIMENTOS

A segunda pergunta era subjetiva: descreve essa experiência como você se sentiu? Nesta questão foram 69 respostas, inferindo que algumas pessoas, mais exatamente 5, não se sentiram à vontade para responder. As respostas mais relevantes são apresentadas no quadro 3:

Quadro 03: Sentimentos

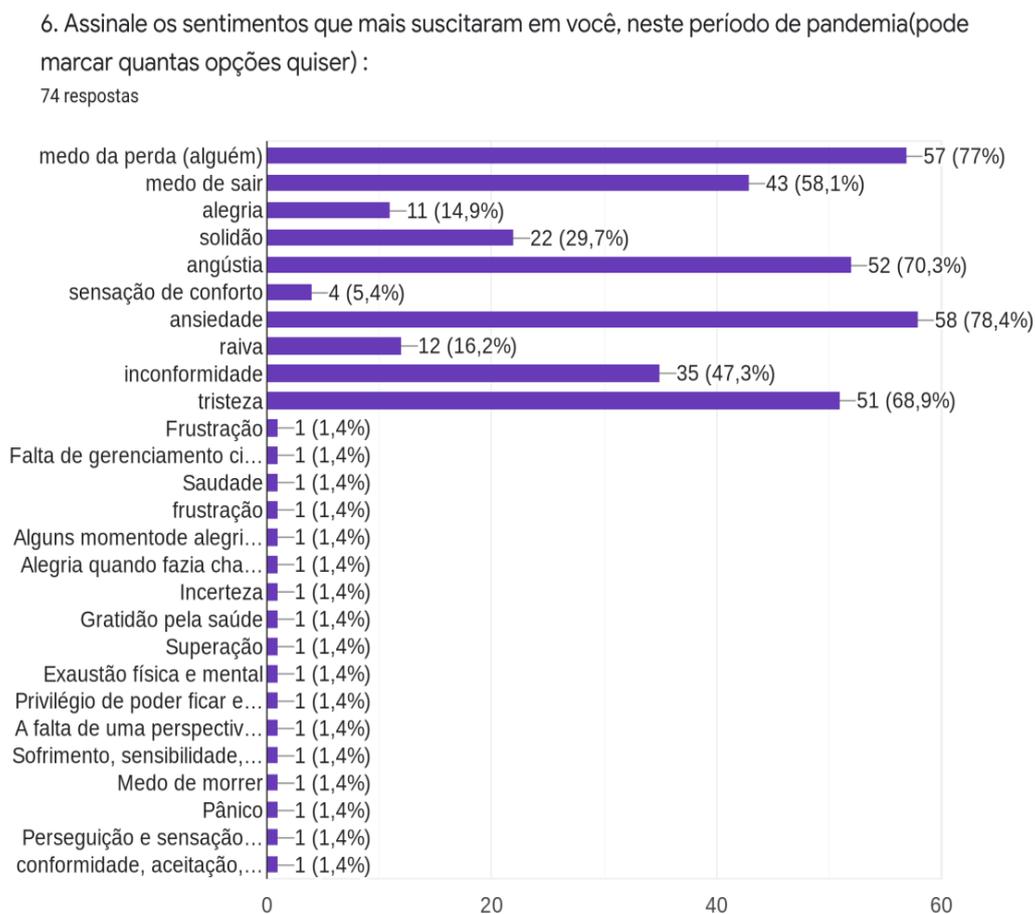
Muito angustiada, ansiosa, mas sempre com uma esperança enorme com a espera da vacina (P 1)
Frustração, pois não foi possível atender a todos. (P 2)
Inicialmente insegura, e desorganizada, com o tempo, busquei informações e me senti mais segura, além de conseguir me organizar melhor com os recursos disponíveis. (P 3)
Triste em não poder abraçar meus alunos, mas fiz o que pude para estar o mais próximo possível deles. (P 4) Me senti desconfortável e muito solitária. (P 5)
Em muitos momentos angustiada pelas dificuldades encontradas. (P 6)
Me senti perdida, com pouco experiência em tecnologia e vídeo aulas. (P 7)
Horrível. (P 8)
Situação difícil...angústia em relação à saúde, à aprendizagem dos alunos. (P 9)
No início, bastante insegura e frustrada.(P 10)
Ansiosa,preocupada, insegura. (P 11)
Cansada (P 12)
Frustrante..pq não estava esperando e não tinha experiência na tecnologia digital. (P 13)
Muitas vezes frustrada e angustiada, por as coisas não darem o resultado esperado!!!(P 14)
Desafiada (P 15)
Insegura, com muitas dúvidas, descobrindo possibilidades.(P 16)
Desanimada, mas cansada, os alunos não dão retorno. (P 17)
Por já ter alguma experiência com a plataforma google classroom não tive muita dificuldade em trabalhar de forma remota, entretanto não foram só flores, dificuldades relacionadas à falta de recursos tecnológicos surgiram ao longo do ano, o que interferiu na qualidade das aulas e com isso veio a ansiedade e frustração. (P 18)
Foi um misto de desgosto, desespero, compaixão com os alunos que não tinham acesso ao sistema imposto, muita tristeza e angústia por também ter que me readaptar a nova modalidade! (P 19)
Desafiadora a cada momento, onde tivemos que nos reinventarmos de uma hora para outra. (P 20)

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Com os dados do quadro 03, das colocações, sentimentos dos professores é possível entender que eles demonstram como se sentiram sozinhos, frustrados, desanimados, angustiados, ansiosos e desafiados nesta nova jornada. A solidão de não ter como compartilhar suas angústias e dúvidas quanto ao seu trabalho com os colegas ou com aquele colega mais próximo, que é o que se faz no presencial, trouxe desconforto, tristeza e insegurança. Para Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 32) “é importante que cada docente encontre sua maneira de se sentir bem, comunicar-se bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante

diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar”. Essa citação retrata a insegurança e a insatisfação dos docentes em apresentar suas aulas e seus conteúdos diversos com o método a distância. Reflete a preocupação com o aprendizado do estudante que antes era analisado mediante a trabalho, provas e tarefas presenciais. A questão 6 requer que os entrevistados assinalem os sentimentos que estiveram mais presentes durante a pandemia. A questão trazia algumas opções de respostas. O Gráfico 1 apresenta as respostas.

Gráfico 1: Sentimentos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

Realizando um apanhado na pesquisa com os 75 professores sobre os sentimentos que mais os afetaram, a ansiedade, um sentimento negativo, foi o mais citado por 58 respondentes (78,4%) e o medo da perda de um familiar foi o próximo sentimento apontado por 57 pesquisados (77%), ficando em terceiro lugar o sentimento de angústia, com 52 (70,3%). Todos esses sentimentos apontados pelos docentes tornam sua jornada mais difícil. A preocupação com o bem-estar de seus estudantes também. Pois no presencial o aluno se sente mais tranquilo

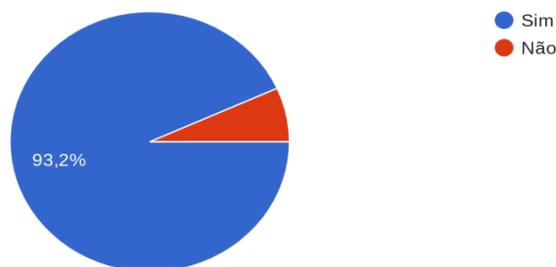
e seguro, e muitas vezes se aproxima do professor e em confiança lhe conta suas questões pessoais e familiares. No estudo remoto, isto se torna mais frio, mais distante, não tem como fazer confidências através de um computador. Pela observação dos aspectos analisados, a pesquisa de campo apresenta um resultado impactante na vida escolar do estudante. Na prática profissional do professor também, ao modificar tão precipitadamente seu cotidiano.

SEGUNDA CATEGORIA - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A primeira questão trazia a seguinte pergunta: Durante a pandemia COVID-19, você ministrou aulas de ensino remoto? O resultado indicou o percentual de 93,2% (69 professores) na opção de resposta afirmativa e 6,8% (5 professores) na alternativa não. As tecnologias apesar de estarem agregadas no contexto de muitas escolas, ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático, assim sendo grandes desafios foram enfrentados pelos professores.

Gráfico 2: Aulas no ensino remoto

1. Durante a pandemia COVID-19, você ministrou aulas de ensino remoto?
74 respostas



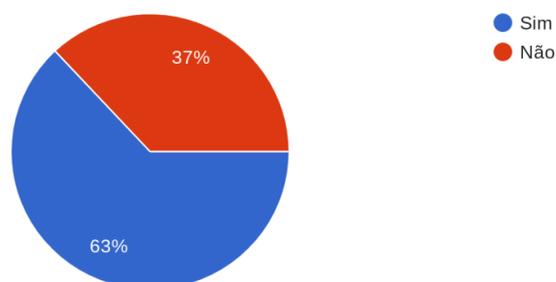
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Vários autores referenciados para este artigo, colocam que o professor teve que encontrar uma forma de reinventar suas práticas pedagógicas numa tentativa de poder continuar seu trabalho. Segundo Libâneo (2014, p. 4): O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Este novo professor reinventado precisa utilizar as tecnologias, deve se articular bem, ser também aprendiz enquanto ensina e dar conta de tantas exigências quando se apresentarem. Antes da pandemia os professores já tinham múltiplas tarefas para dar conta e isso realmente não mudou. Sempre avaliando, fazendo diagnósticos e reorganizando o método a ser utilizado. Na questão número

3 foi perguntado: Você precisou fazer cursos para ministrar aulas de ensino remoto?

Gráfico 3: Cursos

3.Você precisou fazer cursos para ministrar aulas de ensino remoto?
73 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

E das 73 respostas, 63 % foram sim, e 37%, não. Essa também foi uma demanda das mais complexas. Alguns professores sabiam lidar um pouco com a tecnologia como usuários, e de repente passaram a ter que saber usar aplicativos que nunca haviam utilizado para produzir suas aulas, interagir com os estudantes e participar de reuniões, gravar suas aulas, postá-las. Tudo aconteceu e os cursos de aprimoramento foram chegando muito depois.

A questão 4 foi: Quais as experiências positivas que você teve nesse período de pandemia COVID-19? O quadro 04 apresenta as 20 respostas mais relevantes sobre as experiências positivas dos entrevistados.

Quadro 4: Experiências positivas

Aprender usar tecnologias .(P1)
Novas aprendizagens tanto para qualificar minhas aulas quanto pessoal. (P2)
A convivência com minha família. (P3)
O envolvimento das famílias nas atividades remotas e a união familiar. (P4)
Consegui me organizar melhor, tive mais tempo para formação continuada e cuidei mais da minha família. (P5)
Ter mais tempo para as minhas atividades pessoais. Convivência familiar. Tempo a mais para a leitura. (P6)
Novos conhecimentos. (P7)
Durante as aulas síncronas pude perceber o quanto foi importante para alunos (as) e professora este contato pois estávamos todos em casa e isolados, foram momentos de aprendizagem mais e trocas de experiências durante o confinamento. (P8)
Vejo de positivo a superação dos limites. (P9)
União dos colegas para realizarmos um bom trabalho mesmo a distância. (P10)

Tive mais tempo para mim e para cuidar da minha saúde, pois, antes tinha uma vida mais corrida, não conseguia me alimentar direito nem tinha tempo para praticar atividade física! (P11)
Poder estudar mais. (P12)
Autoconhecimento e reflexão. (P13)
A resposta dos alunos que mesmo à distância se esforçaram e fizeram o que foi pedido.(P14)
Experiência com a tecnologia e a importância da família com o progresso dos alunos com as atividades remotas. (P15)
A experiência boa foi estar mais presente com meus filhos, posso acompanhar melhor o aprendizado deles e estreitamos mais os nossos laços.Também tive a oportunidade de estudar mais. (P16)
Aprendi muitas coisas novas ligadas a tecnologias . (P17)
A parte positiva acho que foi os pais acompanharem mais na vida escolar dos filhos. (P18)
Consegui colocar em prática diversas metodologias e utilizar aplicativos/programas/sites (classroom, meet, YouTube, zoom, docs, forms, wordwall, kahoot, etc), e senti que aprimorei minha capacidade de lecionar e planejar. Acabei abrindo um canal no YouTube, que embora dê um pouco de trabalho na hora de gravar/editar ainda compensa, pois consigo mandar explicações objetivas e claras dos meus conteúdos, e assim facilita meu trabalho pedagógico. (P 19)
Pude desligar a fala dos alunos quando estavam falando alto e nada a ver com as atividades. Isso nas aulas online. Aprendi muito sobre a parte de mídias. Desenvolvi a capacidade de agradecer por tudo e todos que tenho ao meu lado. Aprendi a ter mais paciência . Desisti de julgar as pessoas uma vez que cada um faz o que pode e como pode. (P20)

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Pelas respostas no quadro 4 podemos notar que de experiências positivas citadas foram: a aprendizagem das tecnologias,o fato de estar mais presente com a família, visto que antes da pandemia, isto era muito complicado, pois muitos professores têm que trabalhar em mais de um local para poder dar conta de sua situação socioeconômica para sustentar a família. Também foi citado o envolvimento das famílias nas atividades escolares, esta era uma prática muito pouco vista, mas muito apreciada pelos mestres. Alguns respondentes colocaram a importância de ter mais tempo para leitura, para novos conhecimentos, autoconhecimento e reflexão. O fato de poder estudar mais também é fator importante para os mestres, a preocupação com estar atualizado para fazer um trabalho qualificado.

A questão número 5 foi: Quais experiências negativas você teve nesse período da pandemia? O quadro 5 ilustra as 20 principais respostas e relacionadas ao problema de pesquisa.

Quadro 5: Experiências Negativas

Negativo, a sobrecarga de planejamento, tarefas que nos exigem muito e que nos sobrecarregam em termos de horas de serviço, além de cumprir as burocracias exigidas como planilhas diárias para escola. (P1)
Perdas de pessoas que amo!! E tristezas com essa doença trazendo assim angústia e ansiedade.(P2)
Perder entes queridos; ver que a maioria dos meus alunos não têm acesso à tecnologias, além de o mínimo de Internet diária para usar WhatsApp. (P3)
O afastamento social em todos os âmbitos.(P4)
O pouco retorno das famílias. (P5)
Ficar trancada, falta de ar, não poder abraçar, sair na rua com medo, perder amigos e desconhecidos e ver o sentimento de impotência crescer dentro do coração. Medo de não poder estar com meus filhos caso fiquem doentes, medo de transmitir o vírus para as pessoas, medo!! (P6)
Não conseguir atingir os objetivos propostos quanto ao processo de alfabetização de alguns alunos.(P7)
A falta de credibilidade nessa proposta, a inexistência dos recursos digitais e internet pelos estudantes e a precariedade das ferramentas dos professores. A falta de espaço e tempo para realização das tarefas escolares(organização). A consciência de que para algumas pessoas o ensino remoto não funciona e não deve ser remoto o tempo todo.(P8)
A sensação de impotência frente à situação. (P9)
Internet (P10)
Medo. E falta de auxílio da mantenedora.(P11)
O aprender e reaprender em meio ao novo desconhecido, que é a essa tecnologia!!! E ao não acesso a muitas atividades, de certos alunos!!! Isso me causou um certo desconforto, muito grande!! (P12)
Dificuldade de lidar com a tecnologia, isolamento e medo (P13)
Dificuldade de administrar o tempo, e o acúmulo de tarefas em casa.(P14)
Não tive uma relação mais pessoal com os alunos,muitos não assistiam às aulas, deixando de enviar as atividades.(P15)
Isolamento.(P16)
As cobranças em relação a uma adaptação rápida, internet ruim, alguma dificuldade de encontrar a didática(online) certa para alguns conteúdos.(P17)
Sintomas de depressão (P 18)
Sentir bem de perto a desigualdade social. (P19)
Dificuldades com internet e equipamentos tecnológicos, a falta de conhecimento no uso desses e de suas ferramentas e não ter um espaço propício em casa para desenvolver meu trabalho no formato remoto.(P20)

Fonte: Quadro elaborado pela autora

As respostas do quadro 5 evidenciam as preocupações, aflições e angústias que perpassam os professores durante esse período pandêmico. Preocupações que vão desde medo, sintomas de depressão, pensar sobre as dificuldades e necessidades de seus discentes. Como nesse momento é possível sentir, mesmo estando de longe, as desigualdades sociais, e a

sensação de impotência, como foi colocado por um dos respondentes. Toda essa situação aflige o professor. O isolamento também foi uma questão citada e o de não poder abraçar as pessoas visto que isso é bem importante para os brasileiros visto que faz parte de nossa cultura. Dado o exposto nas respostas dos entrevistados nesta pesquisa, a grande parte afirma um estado emocional instável perante o aprendizado dos seus discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo apontar as percepções dos docentes sobre os sentimentos envolvidos entre o ato de ensinar neste novo contexto de convivência no período da pandemia. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, através de um questionário *on-line* na plataforma *Google Forms*. Esta ferramenta que tem sido cada vez mais utilizada e tem tido a consideração por parte dos pesquisadores e facilitada a criação e distribuição aos entrevistados, quer sejam enviados por e-mails, aplicativos de mensagens ou mesmo redes sociais permitindo uma resposta mais imediata.

Os dados foram organizados em duas categorias: sentimento e experiência profissional. Com os dados da pesquisa e as colocações dos sentimentos dos professores foi possível entender que eles demonstram como se sentiram desafiados nesta nova jornada.

Frequentemente os professores se deparam com excesso de atividades no seu fazer cotidiano. Com a pandemia isto tomou proporções maiores, gerando maiores preocupações e as emoções afloraram. Ansiedade, medo, angústias, de não saber como trabalhar remotamente, já que esse não era um recurso muito utilizado, foram gatilhos que revelaram-se muito estressantes.

Na pesquisa, muitos dos professores questionados como se sentiram, colocaram que se sentiram perdidos, angustiados e com medo com relação à saúde, por si e por seus estudantes. Outros apresentaram frustração, desconforto e se mostraram apreensivos com relação às mídias, de não saber como usá-las e sentindo-se despreparados para as aulas online. Também relataram preocupação com o fato de não estar visível se houve aprendizado, este da mesma forma foi caso de aflição para os docentes.

Outros desafios se apresentaram aos mestres que precisaram se reinventar, como profissionais. Muitos iniciaram aulas on-line em plataformas que até então eram desconhecidas, também se reinventaram na relação com seus familiares. O trabalho adentrou suas casas, ocupando horários ao longo de todo dia e à noite, pois com as mensagens instantâneas os estudantes têm acesso imediato, não apenas no horário da aula, mas a todo momento. As

demandas do trabalho e da vida familiar se entrelaçaram, trazendo mais angústia a todo esse momento lamentável de tantas incertezas.

Levando em consideração os aspectos citados acima, podemos concluir que a pandemia trouxe aos docentes e aos discentes em meio a um momento tão estressante uma nova forma de se reinventar. Muitas das dificuldades enfrentadas no dia a dia por professores e alunos foi radicalmente alterada e de dentro de suas casas, passaram a executar atividades que antes realizavam nos espaços escolares. Apesar das adversidades, os docentes foram se adaptando e dando conta das suas demandas, mesmo com todos os obstáculos que se colocaram em seu caminho. O professor sempre teve muitos obstáculos e pouca valorização.

Por fim, urge que seja repensado o papel e o valor do professor e da educação em nossa sociedade, pois como nos diz Freire (2000, p.67) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Para estudos futuros sugere-se capacitação a todos os docentes para a realização de uma prática híbrida e remota para o pós pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual**. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, ago. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>>. Acesso em: 07/06/2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. **COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES INSS 2675-1291- DOI:** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>>. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, 2020. v. 2, p. 01-11. Acesso em: 07/06/2021.

Portaria nº 343. de 17/03/2020 **D.O.U. (Diário Oficial da União)**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou>portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020>>. Imprensa Nacional. 2020 Ed.53 Seção 1.P 39. Acesso em 12/05/2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. 1988. Acesso em 12/05/2021.

COSTIN, Cláudia. **64% dos professores se sentem ansiosos e a maioria não está confortável com volta às aulas**. disponível em <<https://www.cartacapital.com.br>>. Educação. 15/10/2020. Acesso em 02/06/2021.

DE NEGRI, Fernando; MACHADO, Weverton; BRITO, Ricardo de. **Quais são as pesquisas em andamento para prevenção e tratamento da Covid-19?**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/198-quais-sao-as->

pesquisas-em-andamento-para-prevencao-e-tratamento-da-covid-20>. 2020. Acesso em: 12/05/2021.

DIAS, Érika ; PINTO, Fátima C.F.; **A educação e a Covid-19**. Disponível em <<http://www.scielo.br.>>. Epubl. 2020. Acesso em 23/04/2021.

DIAS, E. PINTO, F. C. F. **Educação e sociedade**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>>. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro , v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Acesso em: 02/05/2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FERREIRA, André Lopes. **Sentimentos e dificuldades enfrentados pelos professores em tempos de COVID-19**. UFScar - Sorocaba. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13576/TCC_Andr%C3%A9_Lopes_reposi%C3%B3rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em julho 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p-67.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire São Paulo: Paz e Terra, 1996-(Coleção Leitura), p-80.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 6ª ed., 2008. P-44.

GUSMÃO JR, Amarildo M. **A Peste Negra: aprendendo com a história**. Disponível em : <medicinaintensiva.com.br/peste-negra.htm>. Sem data. Acesso em 21/05/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014. P-4.

LIMA, Rossano Cabral, **Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> 24/07/2020>. Acesso em 21/05/2021.

MELEGARI, Gian Carlos. **Pandemia Covid-19. Reflexões sobre a sociedade e o planeta**. Dez Segundos para o novo mundo. (2020, p.8). Disponível em: <escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/Image/publicacoes/PandemiadaCovid-19Reflexoes_sobreasociedadeeoplaneta.pdf>. Acesso em 25/04/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020 que Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. (2020). MEC. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/04/2021

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico de número 41**. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/boletins-epidemiologicos/boletim-epidemiologico-covid-19-no-41.pdf>>. Acesso em: 01/06/2021.

MORAN, MASETTO e BEHRENS. **Novas Tecnologias E Mediação Pedagógica**.

Campinas,SP: Papyrus Editora,2000. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso em: 28/04/2021

OLIVEIRA,Victor Hugo Nedel. “**O ANTES, O AGORA E O DEPOIS**”: **ALGUNS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19**. BOCA-Boletim de Conjuntura.ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/NedelOliveira/3071>>. Acesso em: 28/04/2021

OMS. **Orientações da OMS para prevenção da COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://sbpt.org.br/porta/covid-19-oms/>>.Acesso em: 12/05/2021.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/ com futuro:educação e multimídia**. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br>>. 2013. Acesso em: 27/05/2021.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. P-21.

TRINDADE, M. de A.; MORCERF, C. C. P.; DE OLIVEIRA, M. S. **Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência**. v. 2, p. 18, 2018. P-48.

UNA-SUS. **Organização Mundial da Saúde Declara Pandemia de Coronavírus**. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 12/05/2021.

UNESCO (2020a). **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 30/04/2021.

UNESCO. **Unesco metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>>. 2020. Acesso em: 30/04/2021.

VAN HOOFF, E. **Lockdown is the world 's biggest psychological experiment - and we will pay the price**. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>>. 2021. Acesso em: 20/04/2021.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 12/05/2021.

CAPÍTULO 27

DESAFIOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DAS CIÊNCIAS E BIOLOGIA: A ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR COMO UM MOVIMENTO ARTICULADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106827146

Patrícia Dias Games
Felipe Ferraz Dias
Ludmila Salomão Venâncio

RESUMO

No ano de 2020, a educação no Brasil precisou ser atualizada e diversificada em razão da aplicação de um ensino remoto sob circunstâncias emergenciais diante da pandemia da Covid-19. Os professores se viram compelidos a adotar novas tecnologias e novas práticas docentes em curto período, havendo a necessidade de adaptação das aulas presenciais em aulas remotas on-line. Os cursos de nível superior também foram afetados, em especial as disciplinas que possuem práticas experimentais de laboratórios. Perante o exposto, quatro professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tiveram por objetivo propor uma atividade interdisciplinar em que fossem trabalhadas as questões práticas experimentais das disciplinas de Citologia e de Química Geral e relatório científico envolvendo as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico I e de Leitura e Produção Textual. Os discentes do referido curso foram separados em equipes e receberam um roteiro de execução da atividade em que constavam temas teóricos amplos para os quais deveriam propor e executar práticas laboratoriais com materiais caseiros dirigidos a alunos do Ensino Médio. Os resultados das práticas experimentais foram condizentes com as temáticas envolvidas, além do relato dos alunos como uma atividade que uniu diferentes disciplinas em um único contexto e objetivo e que o discente pode atuar como ator principal de sua formação, além da responsabilidade e ética de um trabalho em equipe. Os professores da Educação Básica ou Ensino Superior devem propor atividades que correlacionem a prática com a teoria e que possam ser aplicáveis ao cotidiano do estudante. O uso de metodologias e práticas docentes que permitam a participação ativa do aluno são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas docentes, Ensino Superior, Atividade interdisciplinar, Biologia, Ensino Remoto Emergencial.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) causou a suspensão das atividades acadêmicas nas mais diversas instituições de ensino superior do país no ano de 2020, a fim de atender a necessidade do distanciamento social e de medidas de prevenção do contágio da doença, segundo o Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). Diante dessas circunstâncias, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado no Brasil (BRASIL, 2020) e assume uma importância significativa quanto a continuidade das aulas e dos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar das diversas abordagens metodológicas, quase todas de forma virtual, disponibilizadas em resposta ao contexto de isolamento social, o ERE tornou-se um desafio para os docentes e alunos, visto que as mudanças sociais e nos modelos de ensino-aprendizagem, necessitaram ser realizadas em um curto espaço de tempo, havendo a demanda de uma adaptação das aulas presenciais ao uso de plataformas on-line e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

As aulas teóricas das Instituições de Ensino Superior em todo o país sofreram diversas adaptações quanto às práticas docentes no ERE, porém as aulas práticas laboratoriais exigidas nos planos pedagógicos de curso, como os de Licenciatura em Ciências Biológicas, foram as mais afetadas, sendo alvos maiores de desafio, visto que são realizadas em espaços físicos dos Laboratórios de Ensino. Segundo SÁ; LEMOS, 2020, p.424:

As práticas pedagógicas são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor junta a teoria com a prática está trabalhando não somente no aprendizado de seus alunos, como também, despertando a curiosidade para o assunto trabalhado, possibilitando que eles interajam durante as aulas (SÁ; LEMOS, 2020, p.424).

Curiosidade esta que é despertada com uso das denominadas Metodologias Ativas, nas quais além de permitir a atuação do aluno como centro do processo de aprendizagem, estimula a autonomia e a busca por conhecimentos científicos (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). Nesta linha de atuação do aluno, destacam-se alguns exemplos de metodologias ativas como a confecção de modelos didáticos (SOUZA; MESSEDER, 2017; FRANÇA; SOVIERZOSKI, 2018; PISCHETOLA; MIRANDA, 2019) em que o aluno pode não só criar determinado objeto a partir de uma pesquisa fundamentada, como também, a construção de jogos didáticos e interativos, como ferramentas de ensino (SILVA et al., 2018), as quais auxiliam e participam da construção do protagonismo científico e formação empírica do aluno durante o desenvolvimento desses trabalhos (CAMPOS; BORTOLOTO; FELÍCIO, 2013).

Diante da importância de formação de senso crítico dos alunos, as aulas práticas experimentais em algumas instituições não foram suspensas e sim, reorganizadas para aplicar o conhecimento adquirido das aulas teóricas, bem como permitir a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A Licenciatura em Ciências Biológicas é um curso com uma diversidade muito grande de práticas experimentais que envolvem várias áreas da Ciência, como a Citologia, Histologia, Microbiologia, Química, Bioquímica, Botânica, entre outras. O curso permite a formação de estudantes que atuarão no Ensino de Ciências e Biologia nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas diversas escolas do país.

Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo descrever as atividades didáticas e interdisciplinares propostas pelas disciplinas de Citologia, Química Geral, Metodologia do Trabalho Científico I e Leitura e Produção Textual aos discentes do primeiro período, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibitaré, para auxiliar práticas experimentais durante o ensino remoto emergencial.

Durante o primeiro período do referido curso, as disciplinas de Citologia e Química Geral são as disciplinas que apresentam aulas práticas e conteúdos muito diversificados, abstratos e, por vezes, de difícil assimilação. Nesse período, muitos alunos ainda não vivenciaram um Laboratório de Ensino e/ou Pesquisa em sua trajetória educacional. E, portanto, faz-se necessária a inserção dos mesmos nestes ambientes, a fim de que possam ter o primeiro contato com laboratórios e os materiais e as práticas experimentais disponibilizadas para auxiliar na assimilação da carga de conteúdo apresentada por aquelas disciplinas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A atividade interdisciplinar proposta por quatro docentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que ministram as disciplinas de Citologia, Química Geral, Metodologia do Trabalho Científico I e Leitura e Produção Textual, no curso de Ciências Biológicas na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ibitaré, foi realizada em quatro fases, a saber: (i) pesquisa e elaboração de um experimento científico que associasse fenômenos químicos e processos intra ou extracelulares; (ii) produção de um vídeo que demonstrasse o experimento científico; (iii) elaboração de um relatório do experimento; e (iv) apresentação para os professores e demais alunos da turma. Na primeira fase, os discentes foram divididos em 4 grupos de 5 a 6 componentes e deveriam elaborar um experimento científico, que pudesse ser aplicado futuramente em aulas de Biologias para o Ensino Médio, e que abordasse uma das seguintes temáticas: 1) Matriz extracelular e reação química; 2) Mitocôndrias e reações de oxidação-redução; 3) Ligações covalentes e fosfolípidios de membrana; 4) Eletrólitos e osmose celular e; 5) Propriedades eletroquímicas de sais minerais e transmissão do impulso nervoso e a segunda fase, produzir um vídeo de 15 minutos acerca de um experimento científico. Tais assuntos foram abordados de maneira teórica nas disciplinas de Citologia e Química Geral e os mesmos, serviriam de auxílio para a execução das atividades práticas experimentais, elaboradas pelos alunos. Estas atividades seriam realizadas com materiais de fácil acesso, domiciliares e de preferência, a partir dos resíduos recicláveis produzidos, a fim de enfatizar e conscientizar na concepção crítica do aluno, a importância da conscientização ambiental. O vídeo deveria ser

elaborado de forma sucinta, demonstrando os critérios, os materiais e as metodologias envolvidas no experimento. Os alunos tiveram autonomia para elaborar a atividade prática experimental mais apropriada a temática selecionada.

Na terceira fase, os alunos deveriam elaborar o relatório do experimento científico estruturado segundo um modelo proposto e discutido nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico I e Produção Textual, que contemplava uma estruturação composta pelos seguintes elementos: Introdução, Objetivos, Materiais Utilizados, Métodos Empregados, Resultados esperados e discussão, Conclusão e Referências. Tal relatório deveria explicar, de forma concisa e coerente, o fenômeno físico-químico selecionado e sua relação com determinadas estruturas celulares.

Por fim, na quarta fase, os trabalhos deveriam ser apresentados aos professores e aos demais alunos da turma, via plataforma online TEAMS/Microsoft - plataforma adotada pela instituição para o desenvolvimento das aulas síncronas e assíncronas no ensino remoto emergencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como descrito anteriormente no percurso metodológico, os discentes do primeiro período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas elaboraram um relatório científico escrito onde foram trabalhadas as temáticas abordadas nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Leitura e Produção Textual. Os vídeos das práticas experimentais abordando a Citologia e a Química Geral foram postados no *Stream*, uma biblioteca de vídeos da Microsoft, interligada à plataforma de aulas síncronas e assíncronas, TEAMS, onde todos tiveram acesso e puderam debater as práticas apresentadas. A interdisciplinaridade foi trabalhada com o intuito de unir conceitos e perspectivas diferentes sob um único tema. FACHINI; PFIFFER; SILVA, 2013 trabalharam a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências e destacaram que:

Contextualizar o ensino e estabelecer inter-relações com diferentes áreas do conhecimento são maneiras de abordar os conteúdos de ciências levando em consideração o cotidiano e a interdisciplinaridade (FACHINI; PFIFFER; SILVA, 2013).

Para demonstrar a relação da matriz celular e as reações químicas, os estudantes realizaram uma prática com água gaseificada, bebida à base de cola e ossos de galinha. Os discentes contextualizaram o assunto definindo a matriz extracelular óssea, sua composição e funcionamento, de forma teórica-explicativa e executaram o experimento prático comparando

o efeito e os resultados das reações químicas das bebidas gaseificadas em contato com os ossos de galinha imersos, os quais foram utilizados como matéria prima para representar a matriz extracelular. Segundo relato dos alunos no debate em aula síncrona:

“Foi um experimento executado a longo prazo, em torno de 25 dias, que exigiu um planejamento prévio, sendo assim é possível a execução em sala de aula e a observação diária por parte dos alunos.”

Ligações covalentes e a presença das mesmas na estruturação química dos fosfolipídios de membrana são temáticas que os alunos de graduação demonstram muita dificuldade devido à falta de visualização da molécula a nível atômico. Esse conteúdo foi trabalhado com a elaboração de maquetes representando a membrana plasmática de uma célula e o grupo utilizou materiais de fácil acesso como o óleo vegetal, manteiga e gordura animal para representar as ligações saturadas e insaturadas presentes na estrutura química desses compostos, e abordaram o comportamento físico-químico e a propriedade da matéria, durante processos de aquecimento e resfriamento. Segundo relato do grupo:

“Tivemos muita dificuldade em executar a aula prática e ao mesmo tempo utilizar plataformas de gravação e edição de vídeos. Foi uma oportunidade muito válida para aprimorar nossos conhecimentos e aplicá-los na docência. É necessário além do domínio do conteúdo, compreender as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.”

Sobre a temática dos eletrólitos e da osmose celular, os alunos utilizaram materiais orgânicos como tomate, alface e batata, além de sal de cozinha (cloreto de sódio) e açúcar (sacarose) para elaborar a prática experimental. Eles conseguiram demonstrar o processo de transporte de água de uma solução menos concentrada para uma região mais concentrada, intra ou extracelular. Os alunos relataram a importância da execução de experimentos práticos, pois além de correlacionar com a teoria, muitos experimentos podem apresentar resultados que não são coerentes com a literatura da área e, com isso há uma necessidade de interpretação desses resultados, mesmo que negativos. Nos dizeres dos alunos:

“Nós tentamos realizar essa prática experimental utilizando além de materiais de origem vegetal, uma célula animal, no caso representando pelo ovo de galinha, porém o processo não atingiu um resultado positivo como demonstrado em literatura. Somente conseguimos visualizar o processo de osmose nas células vegetais. Os resultados negativos nos fizeram buscar além das perspectivas iniciais da prática experimental, nos fez enxergar como o planejamento de aulas práticas é essencial para a correta execução.

Com relação à esta metodologia de prática experimental, uma dificuldade encontrada pelos alunos foi manter as propriedades morfológicas da clara e gema do ovo em seu estado natural, após quebrarem o mesmo. Ao colocar a clara e gema do ovo sobre uma superfície plana,

este perde sua configuração volumétrica e assume um aspecto bidimensional, o que pode interferir no processo de osmose.

Por fim, na temática das propriedades eletroquímicas de sais minerais e transmissão do impulso nervoso, os discentes utilizaram um circuito fechado com lâmpada e filamento de tungstênio, recipientes de diferentes materiais, como o vidro, o plástico e o metal, além das soluções salina (cloreto de sódio), leite de magnésia (hidróxido de magnésio), cachaça e solução de bicarbonato de sódio. Os discentes descreveram a importância das aulas práticas como um despertar da curiosidade no aluno, além da participação ativa na atividade.

“Foi despertado em nós uma imensa curiosidade a respeito de como as diferentes soluções iam se comportar com a transmissão elétrica. Nós mesmos escolhemos as soluções que iríamos utilizar e até mesmo se iríamos utilizar outras substâncias como as sólidas, para avaliar o comportamento delas. Ficamos extasiados com os resultados e buscamos entender o processo como um todo.”

ARNONI; KOIKE; BORGES, 2002 relatam a importância de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem correlacionado ao cotidiano e ao científico, onde são saberes igualmente importantes. Além do mais, os alunos dos anos iniciais da graduação carregam em si o modelo que obtiveram no ensino fundamental e médio, em que identificam, geralmente, o professor como o centro do processo e que eles necessitam somente estudar os conteúdos para as avaliações. Devido a isso, há uma enorme necessidade dos professores das Instituições de Ensino Superior que ministram aulas nos primeiros períodos de curso reverter essa conjuntura e tornar o aluno como o ator principal do processo (DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007; BEZERRA et al., 2020).

Além disso, trabalhar a didática de conceitos teóricos, já conhecidos e familiarizados pelos alunos, e de novas metodologias, desde suas experiências pedagógicas oriundas do ensino médio e fundamental, só desperta e aumenta a curiosidade científica e busca pelo construtivismo pessoal, acadêmico e profissional (CACHAPUZ et al., 2005; SEDANO; CARVALHO, 2017), tão importantes em um curso de licenciatura. Estendendo este princípio, os modelos de ensino adotados devem ser constantemente aprimorados e atualizados a fim de inserir as práticas docentes, quer sejam experimentais ou não, no cotidiano acadêmico e laboral dos estudantes, para que possam progredir em suas investigações e elucidaciones científicas, tanto na esfera da pesquisa quanto da docência (CACHAPUZ et al., 2005).

Os trabalhos em grupo nas Universidades permitem o desenvolvimento de habilidades e competências, onde a responsabilidade e a ética ganham destaque. Os professores da educação básica e ensino superior têm o papel de formar cidadãos conscientes e preparar seus estudantes

para transformar a sociedade que os cercam (PRADO et al., 2016; MOTA; ROSA. CLECI T. WERNER, 2018; SANTOS et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com a atividade interdisciplinar entre estudantes do primeiro período, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ensino remoto emergencial, demonstraram um contato direto e prático com assuntos teóricos, discutidos nas diversas disciplinas, além da correlação dos temas com o cotidiano.

Essa atividade aproximou os discentes com atividades laboratoriais, nos quais muitos ainda não tiveram contato devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e o regime do ensino remoto. Além do mais, possibilitou a criação de aulas práticas simples que podem ser aplicadas às escolas de educação básica com pouca ou nenhuma infraestrutura física de laboratórios, complementando a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B.; KOIKE, L. T.; BORGES, M. A. Hora da Ciência: um estudo sobre atividades experimentais no ensino do saber científico. **Unesp, Prograd**, 2002.

BEZERRA, K. P. et al. Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente bezerra. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 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. Brasília, DF: Presidência da República do Brasil. **Anais...2020**.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; DE CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. A necessária renovação do ensino de ciências. **São Paulo: Cortez**, 264 p., 2005.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogo didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, p. 35–48, 2013.

DIAS FERRARI, M. A. L.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636–647, 2007.

FACHINI, F.; PFIFFER, C. DA S.; SILVA, V. L. DE S. Interdisciplinaridade no ensino de ciências: uma experiência pedagógica inovadora. **IX Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**, p. 3297–3301, 2013.

FRANÇA, J. P. R.; SOVIERZOSKI, H. H. Uso de modelo didático como ferramenta de ensino de citologia. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 651-665, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Medidas não farmacológicas de prevenção e controle da pandemia do novo coronavírus.** <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. **Anais...**2021.

MOTA, A. R.; ROSA, CLECI T. WERNER. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261–276, 2018.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência online**, 2016.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019.

PRADO, A. F. et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Inesul**, p. 3–17, 2016.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. DOS S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, p. 41–57, 2020.

SÁ, E. P. B. DE; LEMOS, S. M. A. Aulas Práticas de Biologia no Ensino Remoto: Desafios e Perspectivas. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 422–433, 28 dez. 2020.

SANTOS, I. G. DOS et al. O uso de metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo de revisão sistemática. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 24, n. 3, 2020.

SEDANO, L.; DE CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências por Investigação: Oportunidades de Interação Social e sua Importância para a Construção da Autonomia Moral. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 199–220, maio. 2017.

SILVA, A. C.; RODRIGUES, W. M. F.; SANTOS, Y. M.; SOUZA, S. C. P.; SILVA, L. B. O jogo didático como ferramenta no ensino de Citologia. **VII Encontro Nacional das Licenciaturas**, p. 1–15, 2018.

SOUZA, E. M.; MESSEDER, J. C. Citologia em sala de aula: um modelo celular pensado para todos. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, P. 1 – 13, 2017.

CAPÍTULO 28

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS DISCENTES E DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA¹⁷

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022106928146

Raianna Suellen da Silva Alencar
Renilson Rodrigues da Silva
Marcília Bruna dos Reis Teixeira

RESUMO

Conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e, também, a forma de utilizá-los para alcançar os objetivos educacionais e de aprendizagem, é relevante, tanto para os alunos, na medida em que possibilita o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para lidar com situações em que seu estilo não for o predominante, bem como para os professores, que podem aprimorar e diversificar seus métodos de ensino atendendo os diversos estilos de aprendizagem existentes entre os alunos. O objetivo principal do presente trabalho é identificar os estilos de aprendizagem dos discentes e docentes do curso de graduação de Ciências Contábeis. Pretende-se, pois, responder a seguinte questão: Qual é o estilo de aprendizagem predominante entre discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN. Os objetivos específicos consistem verificar se há predominância de algum estilo de aprendizagem preferencial na aprendizagem, comparar os estilos de aprendizagem de Kolb e VARK e verificar o estilo de aprendizagem dos docentes. A metodologia caracteriza-se quanto aos objetivos descritiva, no que tange à abordagem do problema, a pesquisa é classificada como quantitativa. Quanto aos procedimentos adotados para a coleta dos dados esta pesquisa classifica-se como pesquisa de levantamento por meio da aplicação do questionário de Kolb e VARK. Os resultados encontrados no Teste de Kolb evidenciaram que tanto a maioria dos discentes (43%) quanto dos docentes (57%) tem o estilo acomodador como predominante. Já no inventário de VARK, não houve similaridade, os discentes (37%) preferem aprender de forma auditiva, já os docentes (57%) aprendem de forma cinestésica.

PALAVRAS-CHAVE: Método Kolb, Inventário de Vark, Ensino de Contabilidade

INTRODUÇÃO

Constantes mudanças vêm ocorrendo atualmente no processo de disseminação e de transmissão do conhecimento, motivando novas formas de ensinar e aprender. A velocidade das informações e a evolução tecnológica fazem com que as necessidades pessoais e profissionais alterem-se substancialmente com o passar do tempo.

O processo de ensino-aprendizagem é identificado como aquele em que há o envolvimento do aluno, professor, assunto e instituição. Sendo assim, tanto os alunos, como os professores e instituições de ensino, devem discutir e experimentar novas alternativas para o

¹⁷ Projeto financiado pela Funadesp em parceria com o Uniptan.

aumento da eficácia e da eficiência desse processo.

Uma etapa inicial poderia ser a identificação das características e preferências particulares que as pessoas apresentam no processo de aprendizagem, ou seja, a identificação dos estilos de aprendizagem. Conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e, também, a forma de utilizá-los para alcançar os objetivos educacionais e de aprendizagem, é relevante, tanto para os alunos, na medida em que possibilita o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para lidar com situações onde seu estilo não for o predominante, bem como para os professores, que podem aprimorar e diversificar seus métodos de ensino atendendo os diversos estilos de aprendizagem existentes entre os alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho buscar responder a seguinte questão: Qual é o estilo de aprendizagem predominante entre discentes e docentes.

O objetivo geral deste trabalho consiste em identificar o estilo de aprendizagem predominante nos acadêmicos e docentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição privada relacionando com o rendimento acadêmico dos discentes e como objetivos específicos verificar se há predominância de algum estilo de aprendizagem preferencial na aprendizagem, comparar os estilos de aprendizagem de Kolb e Vark e verificar o estilo de aprendizagem dos docentes.

O trabalho justifica-se pela necessidade de fornecer dados referentes ao estilo de aprendizagem predominante no curso de Ciências Contábeis e formas de contribuir para a melhora o desempenho acadêmico, uma vez que será possível traçar ações que favoreçam o aprendizado do aluno, através do trabalho é possível que professores e gestores do curso e da instituição utilizem materiais e métodos que sejam mais adequados aos alunos, favorecendo assim a maior assimilação de conteúdo e aprendizado. Acredita-se ainda que de posse dessas informações sejam possíveis que os professores e a instituição buscar mecanismos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

O artigo está estruturado em seis seções, sendo a introdução a primeira, logo em seguida será apresentado o referencial teórico que trata sobre os estilos de aprendizagem, seguindo dos métodos e materiais utilizados para a elaboração da pesquisa, posteriormente é apresentado as análises dos dados, considerações finais e por fim as referências utilizadas na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico aborda-se a revisão de literatura. Inicialmente apresenta-se a conceituação

dos estilos de aprendizagem. Segue-se com a abordagem sobre os estilos de aprendizagem de Kolb e por fim o estilo de aprendizagem de Vark.

Estilo de aprendizagem

Os estudos sobre ensino-aprendizagem apresentam-se constantemente não somente entre os educadores da área didático-pedagógica, mas também em todas as outras áreas do ensino, reforçando a necessidade de se investigar como ocorre esse processo no ensino da contabilidade (Mendes, 2000, Morozini, Cambrizzi & Longo, 2007).

Os estilos de aprendizagem são de grande importância para um bom relacionamento entre docentes e discentes, principalmente para os primeiros, pois podem planejar sua didática segundo o melhor método de aprendizagem dos acadêmicos. O professor, independentemente de sua área de conhecimento, precisa ter em mente o planejamento de sua prática docente e o objetivo de aprendizagem para a escolha da melhor estratégia dentro do ambiente educacional (Masetto, 1994, Marion & Marion, 2006).

Neste sentido, McCarthy (2016) aponta que os estilos de aprendizagem têm sido foco de muitos estudos nos últimos 30 anos, em um esforço para melhorar o *design* institucional dos cursos e entender como os alunos aprendem.

Para Oliveira *et al.* (2013) e Albuquerque *et al.* (2015) estilo de aprendizagem é a forma utilizada por um indivíduo para adquirir conhecimento, se relacionando com o seu comportamento durante o aprendizado e não necessariamente com o que ele consegue aprender. Na mesma linha de pensamento, Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 161) afirmam que “os estilos de aprendizagem se referem às diferenças individuais na maneira como a informação é compreendida, processada e comunicada”.

Os instrumentos para identificar os estilos de aprendizagem são, normalmente, baseados em dimensões para representar as diferentes formas de perceber e processar as informações e o modo de tomar decisões e organizar a própria vida, podendo fornecer boas estruturas para o planejamento do ensino. Neste sentido, Sonaglio, Lazzaretti e Pereira (2013) complementam que conhecer e identificar os diferentes estilos de aprendizagem dos discentes poderá contribuir para a escolha mais acertada das práticas metodológicas dos docentes.

Em um levantamento realizado por Valaski, Malucelli e Reinehr (2011), constatou-se que o modelo de Felder e Silverman (1988) foi o mais usado, seguido pelos modelos de ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (1984) e Vark, elaborado por Fleming e Mills (1992).

Portanto, nesta pesquisa, a identificação do estilo de aprendizagem será feita pelos modelos propostos por Kolb – LSI (1984) e Fleming e Mills (1992) com o inventário de Vark (*Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic*).

Não há um conceito definido entre os autores que estudaram os estilos de aprendizagem, várias são teorias que pesquisaram como as pessoas aprendem a fim de inventariar os estilos de aprendizagem (REIS; PATON; NOGUEIRA, 2012). Nesse sentido, é apresentado a seguir um quadro de definições, segundo alguns autores.

Tabela 1- Definições de Estilos de Aprendizagem

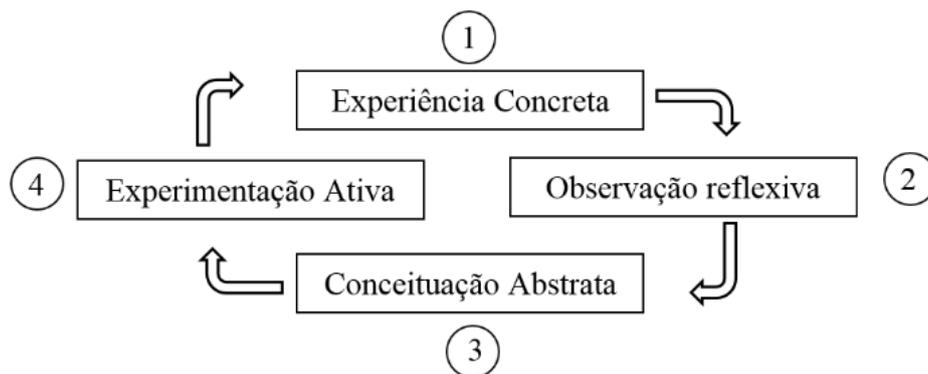
Autores	Conceito
Kolb (1984)	Estado contínuo, ocorrido devido às características que se origina das combinações de conhecimento entre o indivíduo e seu ambiente.
Felde; Silverman (1988)	Capacidade de adaptar ao seu estilo ou a sua preparação prévia de aprendizagem. Os alunos aprendem de várias formas: ver e ouvir; refletir e agir; raciocinar; memorizar, visualizar e também por meio de analogias matemáticas, como desenhos.
Allessandrini et. al. (1999)	Estilo próprio, exclusivo utilizado para falar, escrever, assumir uma opinião própria de tal modo a adquirir a marca do sujeito.
Cerqueira (2000)	São as interações de diversos fatores como: hereditários, experienciais, exigências do ambiente.
Silva (2006)	Forma particular de adquirir habilidades por meio da experiência ou anos de estudo e da adaptação à buscado ambiente.
Figueiredo; Noronha; Oliveira (2008)	Procura de meios para facilitar a aprendizagem, considerando a dificuldade do processo de inclusão de novas tecnologias presentes no cotidiano.
Portilho (2011)	O procedimento de como o aluno gosta de atingir suas tarefas, ou seja, diferentes costumes de usar a inteligência.
Oliveira (2012)	Método pessoal do indivíduo para aprender conforme o seu modo, e conforme as diferentes circunstâncias de trabalho.
Williams; Brown; Etherington (2013)	É o modo como os indivíduos escolhem para processar novas informações e aplicar para o seu aprendizado ideal.

Fonte: Dados da Pesquisa

Inventário de estilo de aprendizagem de Kolb

Para Kolb (1984) existe a necessidade de identificar o perfil do aluno em relação aos aspectos dos estilos de aprendizagem que são individuais. É preciso refletir sobre o perfil de cada aprendiz para melhor explorar as práticas pedagógicas, bem como uma forma de avaliá-las. É possível perceber pelas descrições das características de cada estilo de aprendizagem que os alunos podem se diferenciar pela forma como agem, interpretam a realidade e pelas suas preferências para alcançar a aprendizagem.

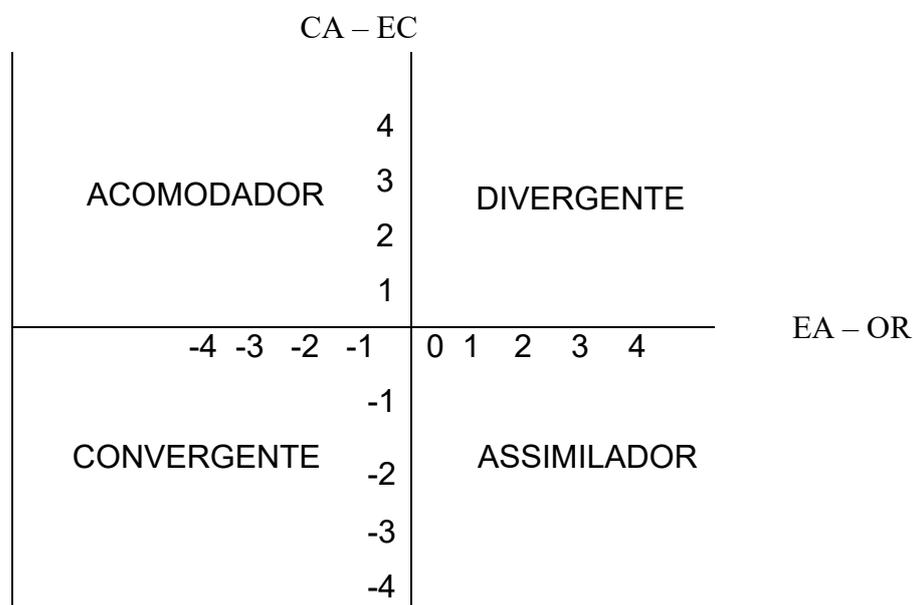
Na figura 1, a seguir, pode-se visualizar uma síntese do círculo de aprendizagem experimental criado por Kolb e Fry (1975).



Fonte: Kolb e Fry, 1975, adaptado pelos autores.

Em função dos valores atribuídos são obtidas quatro pontuações que definem o nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito, em cada um dos quatro modos de aprendizagem. Após a obtenção dessas pontuações, subtraem-se os resultados encontrados dois a dois ($CA - EC$) e ($EA - OR$) e então marcar seus pontos em eixos graduados. Assim, como uma função de duas variáveis, o estudante pode colocar estes valores num gráfico (Figura 2) e então identificar o seu estilo de aprendizagem predominante através do quadrante no qual a interseção das retas, que passam pelos pontos marcados nos eixos, estiver.

Figura 2: Plano Cartesiano de Kolb



Fonte: Baseado em SOBRAL, (2005)

Com base na ELT, Kolb (1984) apresentou os seguintes estilos de aprendizagem:

a) Divergente: tem a força oposta da aprendizagem da convergência, esta abordagem enfatiza a experiência concreta e observação reflexiva. O ponto positivo desta orientação reside na capacidade imaginativa e consciência de valores e significados para o indivíduo. Um

indivíduo classificado neste estilo tem melhor desempenho em situações que exigem a geração de ideias alternativas, por exemplo por meio de *brainstorming*.

b) Assimilador: as capacidades de aprendizagem que predominam são a observação reflexiva e a conceituação abstrata. O ponto positivo desta orientação está presente no raciocínio indutivo e a capacidade de criar modelos teóricos, bem como assimilar observações discrepantes em uma explicação integrada. Este estilo é menos focado nas pessoas e mais preocupado com ideias e conceitos abstratos.

c) Convergente: baseia-se na aprendizagem de habilidades dominantes, conceituação abstrata e experimentação ativa. A maior vantagem deste estilo reside na resolução de problemas, tomada de decisão, e na aplicação prática de ideias. Neste estilo de aprendizagem, o conhecimento é organizado de tal forma que, por meio hipotético-dedutivo, pode ser focada em problemas específicos.

d) Acomodador: estilo contrário à assimilação, enfatiza a experiência concreta e a experimentação ativa. O intuito dessa orientação volta-se para fazer as coisas e se envolver em novas experiências por meio de planos e tarefas definidos. A ênfase adaptativa desta abordagem está na busca para correr riscos, ter oportunidades e ação. Este estilo é chamado acomodador por ser o estilo adequado para situações de adaptação em determinadas circunstâncias de forma imediata. Pessoas com estilos de aprendizagem acomodador são vistas à vontade com as pessoas, mas às vezes também são vistas como impacientes e agressivas.

A seguir, a figura 3 apresenta uma série de atividades designadas a apoiar cada quadrante do modelo de aprendizagem de Kolb.

Tabela 2: Atividades integradas ao processo de aprendizagem Kolb

Experiência Concreta	Observação Reflexiva	Conceituação Abstrata	Experimentação Ativa
Exemplos de aula	Perguntas para reflexão	Palestras	Exemplos de aula
Conjunto de problemas	Tempestade de ideias (Brainstorming)	Papers	Laboratórios
Leituras	Discussões	Analogias	Estudo de caso
Filmes	Juris	Leituras de textos	Tarefas em casa
Simulações	Jornais	Projetos	Projetos
Laboratórios		Modelos de Construção	Trabalho de Campo
Observações		Modelos Críticos	
Trabalho de campo			

Fonte: KOLB (1984)

INVENTÁRIO DE ESTILO DE APRENDIZAGEM DE VARK

O modelo de identificação de estilos de aprendizagem de Vark proposto por Fleming e Mills (1992) é focado nos canais sensoriais (visão, audição e cenestésico) preferidos pelas pessoas quando aprendem. Nesse modo são identificados quatro estilos de aprendizagem:

a) Visual (V): aprende melhor por meio de esquemas, figuras, gráficos e outros recursos

visuais. Os recursos visuais são comuns no campo da administração, por apresentar figuras sobre ambientes organizacionais, esquemas como fluxogramas de processo ou organogramas da estrutura organizacional ou até gráficos que demonstram um histórico de vendas, crescimento, situações financeiras, pesquisas de mercado, entre outras informações (Fleming & Mills, 1992).

b) Auditivo (A): prefere aprender na presença do professor, escuta as informações e explicações que são transmitidas por meio da fala. Com esse estilo, o aluno aprende melhor por sons, pode facilmente se distrair e desvia a atenção com outros sons que envolvem o ambiente de sala de aula. Aulas palestradas podem ser as preferidas por esse tipo de aluno (Fleming & Mills, 1992).

c) Leitura e Escrita (R): alunos que possuem esse perfil possuem facilidades com a escrita. Desenvolvem melhor trabalhos que necessitem a busca por livros, se dão melhor com conceitos teóricos e preferem deixar formalizados seus conhecimentos no papel. Outra característica é que tendem a ser mais teóricos (Fleming & Mills, 1992).

d) Cinestésico (K): prefere trabalhos em grupo. Esse aluno possui como principal característica a aprendizagem por meio de experiências. O aluno com esse perfil possui preferência por experiências sobre o objeto de estudo. Além disso, ao contrário do estilo Leitura e Escrita, possui pré-disposição pela colaboração entre os agentes envolvidos no processo de aprendizagem. Aulas práticas são preferidas por esse estilo (Fleming & Mills, 1992)

e) Multimodal (M): considerado híbrido e em um mesmo nível possui dois ou mais estilos do Modelo Vark. Esse estilo consegue se adequar melhor a diversas situações, já que sua adaptabilidade para métodos de ensino é fluida. (Fleming & Mills, 1992).

A relação das técnicas de ensino e dos estilos de aprendizado que se relacionam, estão demonstrados de forma ordenada Figura 4.

Tabela 3: Relação das técnicas de ensino e estilo de aprendizagem VARK

Visual	Auditivo	Leitura / Escrita	Sinestésico
Diagramas	Debates, palestras	Livros, textos	Estudos de caso
Gráficos / Imagens	Discussões	Folhetos	Modelos de trabalho
Aula expositiva	Conversas	Leitura de artigos	Palestrantes convidados
Vídeos	CDs de áudio	Comentários escritos	Demonstrações
Resolução de exercícios	Áudio e vídeo	Desenvolvimento de resumos	Atividades física
Pesquisa na internet	Seminários	Ensaio	Resolução de exercícios
Aulas práticas	Música	Múltipla escolha	Palestras
Projeções (slides)	Dramatização	bibliografias	Aulas práticas

Fonte: FLEMING (1992)

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se quanto aos objetivos descritiva, pois inventaria e identifica os diferentes os estilos de aprendizagem dos alunos e professores de graduação em ciências contábeis. No que tange à abordagem do problema, a pesquisa é classificada como quantitativa. Quanto aos procedimentos adotados para a coleta dos dados esta pesquisa classifica-se como pesquisa de levantamento por meio da aplicação do questionário do inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1984) e Inventário VARK aos alunos matriculados no curso de ciências contábeis do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN da cidade de São João del Rei/MG e seus professores. Segundo Kerlinger (1980) a pesquisa de levantamento visa estudar as características de uma determinada amostra, a partir da aplicação de um questionário.

A pesquisa descritiva descreve as particularidades de uma população ou fenômeno constituindo relações entre as variáveis estudadas por meio do emprego da coleta de dados (GIL, 2010). No que tange à abordagem do problema, a pesquisa é classificada como quantitativa, pois conforme Richardson (1999) empregou-se a quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dos dados por meio de técnicas estatísticas. Nesta pesquisa, utilizou-se a análise de frequência e posterior apresentação dos dados em tabelas.

População e amostra de pesquisa

A população da presente pesquisa, compreende acadêmicos e docentes que integram o quadro do Curso de Graduação em Ciências Contábeis do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN. Desse modo, população compreende 95 alunos regularmente matriculados no curso e 8 docentes. A aplicação do questionário foi por meio eletrônico, obtendo um total de 51 (53,7%) respostas dos discentes e 7 (87,5%) respostas dos docentes.

As informações são recolhidas por meio do questionário inventário de Kolb (1984) e os e pelo Inventário VARK disponível do site <https://vark-learn.com/questionario/>. Os dados foram coletados no mês de fevereiro e março de 2021. Os alunos que responderam os questionários são de todos os semestres, como a instituição apresenta um processo seletivo por ano para o curso de ciências contábeis, os semestres representados na pesquisa são: 3º, 5º e 7º.

Depois de preenchidos, os questionários foram transcritos em planilha eletrônica do Excel® para a referida tabulação e tratamento dos dados. A apresentação e análise dos resultados foram realizadas com o auxílio de recursos da estatística descritiva.

Conforme Bardin (1977, p: 42), a análise corresponde “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção”. Deste modo, o questionário de Kolb foi composto por doze perguntas onde foram atribuídos pesos de 1 a 4 pelos respondentes, agrupados e combinados dois a dois. Já o Inventário de VARK é composto por 16 questões, preenchidos no site, ao final os alunos e professores anotavam e resultado e transcreviam para o formulário no Google Forms onde constava o teste Kolb.

RESULTADOS

Dados demográficos

Iniciou-se a análise dos dados com a descrição das características dos respondentes. A amostra pesquisada foi composta por 60,8% discentes do gênero feminino e 39,2% do gênero masculino. A predominância do gênero feminino se observa também no estudo de Cerqueira (2000), Tan e Laswad (2011), Sonaglio (2013) e Polat et al. (2015), essa informação reforça a asserção sobre o aumento de mulheres no ensino superior brasileiro. A Tabela 1 Apresenta a distribuição por período.

Tabela 4: Proporção por sexo em cada período.

Sexo	3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	8	89	14	56	9	53
Masculino	1	11	11	44	8	47
Total	9	100	25	100	17	100

Fonte: Dados da pesquisa

Referente a faixa etária dos discentes pesquisados, verificou-se que o curso de Ciências Contábeis apresenta uma maior concentração de discentes entre 18 a 29 anos (89%), corroborando com os resultados de Santos et al. (2014). A tabela a seguir apresenta a

distribuição de faixa etária por período.

Tabela 5: Distribuição da faixa etária por período

Faixa etária	3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
18 aos 29 anos	8	89%	20	80%	10	59%
30 aos 55 anos	1	11%	5	20%	7	41%
Total	9	100%	25	100%	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio do Tabela 3, verifica-se, que do total das 51 respostas obtidas, a quantidade maior de respondentes foi no quinto e sétimo semestre.

Tabela 6: Alunos X semestre

Períodos	Frequência	%
3	9	18%
5	25	49%
7	17	33%
Total	51	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Estilo de aprendizagem de Kolb

Diante dos dados iniciais apurados, procurou-se determinar os estilos de aprendizagem predominante nos alunos do curso de ciências contábeis. Inicialmente foi feito a análise dos índices de aprendizagem.

O inventário de estilo de aprendizagem de Kolb (1984) proporciona a avaliação de quatro índices de aprendizagem que fazem parte do ciclo: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA).

A conceituação abstrata (CA) e experiência concreta (EC) podem ser utilizadas pelos alunos por meio da aplicação de métodos, que facilitem o seu aprendizado. Segundo Lima (2007, p: 33) “a captação ou percepção é entendida como a interpretação dos diversos estímulos registrados no cérebro pelos dispositivos sensoriais.” Deste modo, como é explicado pela teoria de Kolb, os índices são agrupados de dois em dois em um plano cartesiano. Devido a isto, inicialmente são avaliados os dois primeiros índices, conceituação abstrata e experiência concreta e posteriormente foi avaliado os índices de Observação Reflexiva (OR) e Experiência Ativa (EA), conforme é apresentado na Tabela 4.

Tabela 7: predominância índices de aprendizagem

Habilidades	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	(%)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Conceituação abstrata (CA)	2	4%	0	0	2	8%	0	0

Experiência Concreta (EC)	20	39%	3	33,3%	8	32%	9	53%
Observação Reflexiva (OR)	5	10%	2	22,2%	2	8%	1	6%
Experiência Ativa (EA)	24	47%	4	44,5%	13	52%	7	41%
Total	51	100%	9	100%	25	100%	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se com a tabela 4, uma predominância do índice, visto que 47% dos alunos aprendem por meio da Experiência Ativa (EA), que segundo Kolb (1984), aprendem melhor quando realizam atividades práticas. Outro índice com representatividade é a Experiência Concreta (EC) com 39% dos alunos aprendendo dessa forma. Segundo Cerqueira (2000, p: 4) estes estudantes aprendem melhor “com resultados de experiência específica”.

Após obter os resultados de predominância dos índices captação ou percepção da experiência e transformação da experiência, foi realizada a composição dos mesmos, diminuindo-se a conceituação abstrata pela experiência concreta (CA-CE) e experimentação ativa pela observação reflexiva (EA-OR). Deste modo, com a função dos dois eixos, colocaram-se os valores obtidos no plano cartesiano de Kolb e assim foi alcançado o estilo de aprendizagem preferido pelos alunos da pesquisa. Explica Leite, Batista, Paulo e Siqueira (2008, p: 5) que o estilo de aprendizagem predominante dos alunos será determinado pelo “quadrante no qual a interseção das retas, que passam pelos pontos marcados nos eixos, estiver”. Deste modo, são apresentados na tabela 5 os estilos de aprendizagem predominante nos alunos do curso de ciências contábeis.

Tabela 8: Predominância dos estilos de aprendizagem

Estilos de Aprendizagem	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	(%)	Freq.	%	Freq.		Freq.	%
Divergente	12	24%	3	33%	4	16%	5	29%
Assimilador	3	6%	2	22%	1	4%	0	0
Acomodador	22	43%	1	11%	12	48%	9	53%
Convergente	14	27%	3	33%	8	32%	3	18%
Total	51	100%	9	100%	25	100%	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação a Tabela 5, verifica-se que a predominância de forma geral no estilo de aprendizagem acomodador (43%), seguido do convergente (27%), divergente (24%) e por fim o assimilador (6%). Este resultado vem ao contrário do resultado obtido no estudo de Leite, Batista, Paulo e Siqueira (2008) nos quais os autores verificaram a predominância de estilo de aprendizagem divergente dos estudantes do curso de ciências contábeis. Os indivíduos orientados pelo estilo de acordo com Kolb (1984) se atraem para a realização de planos e para a busca de oportunidades e experiências, bem como costumam correr riscos e se adaptam facilmente a frequentes mudanças.

Ainda em relação a Tabela 5, pode-se verificar que o estilo de aprendizagem acomodador é predominante do quinto (48%) e sétimo (53%) período. Já os alunos do terceiro período não se identificaram com os estilos acomodador, prevalecendo os estilos divergente e convergente, ambos com 33% cada. Os indivíduos do estilo divergente aceitam facilmente a opinião e o questionamento de outros, admiram a discussão de dilemas e a resolução destes em trabalhos grupais. Já os do estilo convergente buscam resolver problemas, são bons tomadores de decisões e usam sua aprendizagem para a aplicação prática de ideias (SOUZA et al., 2014).

A seguir, é apresentado na tabela 6, a predominância dos índices dos professores. Vale ressaltar a importância de conhecer os estilos de aprendizagem dos professores também, pois eles precisaram encarar a turma e trabalhar com as predominâncias de estilo de aprendizagem, a fim de proporcionar um maior aproveitamento.

Segundo a tabela 6, o índice geral predominante dos professores é Experiência Concreta (42,9%), seguido da conceituação abstrata e experiência Ativa (28,6%) ambos e a Observação Reflexiva não foi encontrada em nenhum professor.

Tabela 9: Predominância dos índices dos professores

Habilidades	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Conceituação abstrata	2	28,6%	1	25%	1	20%	1	20%
Experiência Concreta	3	42,9%	1	25%	2	40%	2	40%
Observação Reflexiva	-	-	-	-	-	-	-	-
Experiência Ativa	2	28,6%	2	50%	2	40%	2	40%
Total	7	100%	4	100%	5	100%	5	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando analisado o estilo predominante de aprendizagem por parte dos professores, percebe-se uma predominância do estilo acomodador (57%), seguido do estilo convergente (43%), já os estilos divergente e assimilador não foram encontrados nos professores.

Tabela 10: Predominância dos estilos de aprendizagem dos professores por período

Estilos de Aprendizagem	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	(%)	Freq.	%	Freq.		Freq.	%
Divergente	0	0	0	0	0	0	0	0
Assimilador	0	0	0	0	0	0	0	0
Acomodador	4	57%	1	25%	3	60%	3	60%
Convergente	3	43%	3	75%	2	40%	2	40%
Total	7	100%	4	100%	5	100%	5	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os estilos de aprendizagem, percebeu-se que tanto os discentes quanto os docentes do curso de Ciências Contábeis tiveram como predominância o estilo acomodador.

Inventário de Vark

Ao processar os dados do inventário de VARK, constatou-se uma predominância no estilo auditivo (37%), seguido do visual e leitura e escrita (24%) e finalizando com o cinestésico (16%) entre os alunos.

A análise descritiva dos dados por período, conforme o inventário Vark, mostrou que houve predominância do estilo visual em todos os períodos. Todavia, quando analisamos os períodos individualmente, constatou-se que no terceiro período houve maior participação nos estilos visual (33%) e auditivo (33%). Já no quinto período, a maior concentração de alunos ficou entre os estilos auditivo (40%) e leitura e escrita (28%). Quanto a análise do sétimo período, os estilos mais relevantes concentram-se entre auditivo (35%) e visual e leitura e escritas (24%). Segundo Fleming (1992) o indivíduo que aprende de forma auditiva, gosta de ser provido de instruções faladas, preferem discussões, diálogos e solucionar problemas por meio da fala.

Tabela 11: Estilo de aprendizagem pelo Inventário VARK

Estilo de Aprendizagem	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Visual (V)	12	24%	3	33%	5	20%	4	24%
Auditivo (A)	19	37%	3	33%	10	40%	6	35%
Leitura e Escrita (R)	12	24%	1	11%	7	28%	4	24%
Cinestésico (K)	8	16%	2	22%	3	12%	3	18%
Total	51	100%	9	100%	25	100%	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Quando analisamos os dados do inventário de VARK aplicado aos professores, constantes na Tabela 9, encontramos o estilo cenestésico (57%) como predominante. Os indivíduos cenestésicos preferem aprender fazendo a tarefa por sim só (FLEMING, 1992).

Tabela 12: Estilo de aprendizagem pelo Inventário VARK dos professores

Estilo de Aprendizagem	Geral		3º Período		5º Período		7º Período	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Visual (V)	2	29%	0	0	2	40%	2	40%
Auditivo (A)	1	14%	1	25%	0	0	0	0
Leitura e Escrita (R)	0	0	0	0	0	0	0	0
Cinestésico (K)	4	57%	3	75%	3	60%	3	60%
Total	7	100%	4	100%	5	100%	5	100%

Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados mostram que todos os estilos presentes no modelo de Kolb e

no Inventário de VARK estão presentes nos alunos de Ciências Contábeis do Uniptan. Contudo na amostra obtida, no modelo VARK predominam os auditivos (37%) seguidos do visual (24%) e leitura/escrita (24%) e cinestésicos (16%) e no de Kolb (1984) os acomodadores (43%) seguidos dos convergentes (27%), divergente (24%) e por fim os assimiladores (6%).

Já os resultados encontrados no teste de Kolb aplicado aos professores, percebeu-se que apenas os estilos acomodador (57%) e convergente (43%) foram encontrados. Tanto discentes quanto docentes houve predominância no estilo acomodador. Segundo Cordeiro e Silva (2012) os indivíduos acomodadores desenvolvem mais as habilidades de experiências concreta e experimentação ativa e visam à execução dos experimentos e planos, são flexíveis e adaptam-se imediatamente em circunstâncias distintas.

No inventário de VARK, não houve concordância os estilos de aprendizagem predominantes entre discentes e docentes. Os discentes preferem aprender por meio auditivo, já os docentes preferem por meio cinestésico.

Cabe ressaltar que todos os estilos de aprendizagem de Kolb estão presente entre os estudantes do curso, o mesmo acontece com os estilos definidos por VARK, e levando em conta o salientado por Oliveira et al. (2011) e Miranda et al. (2007), que as técnicas de ensino nem sempre são as mais apropriadas aos estilos de aprendizagem dos discentes, torna importante que os professores estejam cientes dessa diversidade de estilos presentes nas turmas e da necessidade de adequar suas aulas para atender e contribuir com o aprendizado dos estudantes.

Diante dos resultados obtidos, é possível que docentes utilizem técnicas que atendem a todos os estilos de aprendizagem, a fim de se obter um maior aproveitamento dos conteúdos e aprimoramento constante do processo de ensino-aprendizagem.

Sugere-se que próximas pesquisas busquem identificar o estilo de aprendizagem de discentes de outros cursos. Com tal esforço, acredita-se que seja possível para os docentes conhecerem melhor seus alunos e assim oferecer um ensino mais personalizado e com qualidade que satisfaça as expectativas dos discentes e assim contribuindo ainda mais para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S.; NUNES, H. F. R. de A.; BASTISTA, F. F.; LUZ, J. R. de M. & CARVALHO, J. R. M. de. (2015, julho). **Análise dos Estilos de Aprendizagem dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis da UFCG a partir do Inventário de Kolb**. XII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, São Paulo, SP, Brasil, 12.

ALLESSANDRINI, C. D; WEINBERG, C.; GOUVEIA, D. da C; RUBINSTEIN. E; NEGREIROS. M.L.de M.; KUPFER, M.C; CAMPOS, M.C. R.M; MOOJEN, S. **Psicopedagogia: Uma prática, diferentes estilos**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B. & Dickinson, D. (2000). **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas** (2 ed.). Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2000.

CORDEIRO, R. A.; SILVA, A. B. Os Estilos de Aprendizagem influenciam o Desempenho Acadêmico dos estudantes de finanças? *Revista de Administração da UFSM*, v.5, n. 2, p. 243-261, 2012.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. **Learning and teaching styles in engineering education**. *Engineering education*, v. 78, n. 7, p. 674-681. 1988.

FIGUEIREDO, R. S.; NORONHA, C. M. S.; NETO, O. J. de O. **Estilos de aprendizagem no ensino técnico agropecuário das escolas técnicas federais do Estado de Goiás**. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 4, n. 2. 2008.

FLEMING, N. D., & Mills, C. **Not another inventory, rather and catalyst for reflection**. *To Improve the Academy*, 11, 137. 1992

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.1984

KOLB, D. A.; FRY, R. **Toward an applied theory of experiential learning**. In: COOPER, C. (Ed.). *Theories of group process*. London: John Wiley, 1975.

LEITE FILHO, Geraldo A., BATISTA, Igor V.C., PAULO JUNIOR, Juarez, SIQUEIRA, Regina L. **Estilos de Aprendizagem X Desempenho Acadêmico: Uma aplicação do teste Kolb em Acadêmicos no Curso de Ciências Contábeis**, In Anais... 8º Congresso USP de controladoria e contabilidade, São Paulo, 2008.

LIMA, A. I. A. O. **Estilos de Aprendizagem Segundo os Postulados de David Kolb: uma**

experiência no curso de odontologia da UNOESTE. 2007. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2007.

MARION, J. C., & MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios: para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA.** São Paulo: Atlas. 2006

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: Moderna. 1994

MCCARTHY, M. **Experiential learning theory: From theory to practice.** Journal of Business & Economics Research (Online), 14(3), 91-131. 2016

MENDES, J. B. **Utilização de jogos de empresas no ensino de contabilidade: uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.** Contabilidade Vista & Revista, 11(3), 23-41. 2000

Miranda, C. de S., Miranda, R. Á. De M., & Mariano, A. S. **Estilos de aprendizagem e sua inter-relação com as técnicas de ensino: uma avaliação com o modelo Vark no curso de ciências contábeis de uma IES no interior paulista.** Anais do Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Gramado/RS, Brasil. 2007

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D., LONGO, L. **Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico.** Revista Capital Científico, vol. 5, n. 1, p. 1679-1991, 2007.

OLIVEIRA, A. J, de; RAFFAELLI, S. C. D.; COLAUTO, R. D. & Casa Nova, S. P. de C. **Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade.** *ASAA – Advances in Scientific And Applied Accounting*, 6(2), pp. 236-262. 2013

OLIVEIRA, D. E. de. **Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós- Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.

POLAT, Y. et al. **The effect of learning styles of accounting education students on their performance: a field study.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 174, n. 1, p. 18411848, 2015.

PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

REIS, L. G. dos; PATON, C.; NOGUEIRA, D. R. **Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb.** Enfoque: Reflexão Contábil, v. 31, n. 1, p. 53-66. 2012.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, D. F. et al. **Estilos de Aprendizagem: um estudo com estudantes de Ciências Contábeis em uma universidade pública.** Revista de Contabilidade da UFBA, v. 8, n.1, p.

37-53, 2014.

SILVA, D. M. da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade da Universidade de São Paulo. 2006.

SOBRAL, D. T. **Estilos de aprendizagem dos estudantes de medicina e suas implicações.** Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr, 2005.

SONAGLIO, A. L. B., LAZZARETTI, K., & PEREIRA I. (2013). **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo entre discentes do curso de Administração e dos cursos de Tecnologia em Gestão.** *RACE*, Ed. Especial Anpad, 45-80.

SOUZA, G. H. S. D. et al. (2014). **Modelos Organizacionais para Treinamento versus Estilo de Aprendizagem de Colaboradores: um estudo de caso em uma empresa de serviços de infraestrutura.** Revista Gestão e Planejamento, v. 15, n. 1, p. 40-62, 2014.

TAN, L. M.; LASWAD, F. Exploring the Impact of Student's Learning Style on Performance In Taxation Journal of the Australasian Tax Teachers Association, v. 6, n.1, 2011.

VALASKI, A., & Brozik D. **Learning styles and online education.** *Campus- Wide Information Systems*, 23(5), 325-335. 2006

WILLIAMS, B.; BROWN, T.; ETHERINGTON, J. **Learning style preferences of undergraduate pharmacy students.** *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, v. 5, n. 2, p. 110-119. 2013.

CAPÍTULO 29

A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA¹⁸

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

RESUMO

O presente artigo, intitulado: a formação reflexiva de professores para uma aprendizagem significativa, tem por questão-problema: por que a reflexão na formação de professores é elemento necessário para a construção do processo formativo e aprendizagens significativas de alunos? Nesse sentido, trazemos o seguinte objetivo para o estudo: analisar o processo de reflexão na formação de professores como elemento necessário para a construção do processo formativo e aprendizagens significativas de alunos. O estudo está descrito numa perspectiva qualitativa, realizado essencialmente por meio de levantamento bibliográfico. Para refletir acerca dos condicionantes da formação de professores reflexiva, trazemos: Alarcão (2011), Nóvoa (1992), Pereira; Ribeiro (2013). Autores como: Alarcão (1992), Carvalho (2006), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Pires et al (2011) e Veiga (2008) enfatizam a perspectiva acerca das práticas pedagógicas reflexivas, visto que o entrelace de (in)tervenções docentes, contribuem significativa no sucesso da aprendizagem. Os resultados mostram que o processo de reflexão do professor em formação, constitui como uma tarefa necessária para a construção de sua identidade autônoma e a garantia do alcance dos objetivos traçados para o final do desenvolvimento de sua prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa. Formação de Professores. Reflexão Docente.

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais debatidas em torno da literatura educacional, está na efetivação de práticas pedagógicas bem-sucedidas com ênfase às aprendizagens significativas. Sem dúvidas, é tem se tornado objeto de estudo na medida em que as políticas para a educação têm respaldado as necessidades formativas de professores e o caráter didático-pedagógico entre outros elementos constituintes para o processo educativo.

Tomando como parâmetro a necessidade de uma formação de professores pautada na reflexão deste sujeito como agente de transformação social, que firma sua prática educativa com base nas realidades/singularidades de si e dos atores do processo educativo, trazemos neste estudo, a seguinte questão-problema: por que a reflexão na formação de professores é elemento necessário para a construção do processo formativo e aprendizagens significativas de alunos? Nesse sentido, trazemos o seguinte objetivo para o estudo: analisar o processo de reflexão na

¹⁸ Mestrando em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UFPI. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Professor efetivo da rede pública municipal de Caxias/MA

formação de professores como elemento necessário para a construção do processo formativo e aprendizagens significativas de alunos.

A metodologia deste artigo, está descrita numa perspectiva qualitativa, realizada através de levantamento bibliográfico, fundamentando as reflexões teóricas-epistemológicas de autores que pesquisam acerca do nosso objeto do nosso estudo. Para refletir acerca dos condicionantes da formação de professores reflexiva, trazemos: Alarcão (2011), Nóvoa (1992), Pereira; Ribeiro (2013). Autores como: Alarcão (1992), Carvalho (2006), Contreras (2002), Perrenoud (2002), Pires et al (2011) e Veiga (2008) enfatizam a perspectiva acerca das práticas pedagógicas reflexivas, visto que o entrelace de (in)tervenções docentes, contribuem significativa no sucesso da aprendizagem.

A relevância deste estudo nos impõe a refletir sobre os mais diferentes elementos que despertam no professor seu processo de reflexão sobre a ação, cujo objetivo está na ressignificação de sua prática educativa, sobretudo o seu produto final, pautado em aprendizagens significativas nas classes de alunos.

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: tecendo algumas considerações

A perspectiva da formação de professores reflexivos é uma proposta muito difundida atualmente. Incumbe uma tarefa extremamente importante, pois a partir da formação inicial desses professores, serão capazes de pensar sobre seus papéis, com vistas ao panorama configurador de práticas sucedidas. Pensar a formação reflexiva requer instigar como proceder para o desenvolvimento desta ação. Afinal, o professor em formação, ainda na graduação está em processo de sua construção identitária profissional.

Segundo Alarcão (2011, p. 47) o “conceito de reflexão não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero slogan a la mode, mas destituído de sentido”. O sentido de formação reflexiva em Alarcão (2011) remonta a sua compreensão em torno do papel do futuro profissional ainda em sue preparo no ensino superior. Para a autora, a formação reflexiva especialmente em seu contexto inicial, programa uma série de perspectivas e condições delineadoras da prática docente nos espaços escolares e não-escolares. Assim sendo, é preciso pensarmos a formação inicial como um terreno fértil para a concretização das práticas, a partir do estágio supervisionando, visando a construção identitária do educador.

Autores como Pereira; Ribeiro (2013, p.104) afirmam sobre essa construção identitária docente na formação inicial e sobretudo, as situações inerentes à rotina docente, pautadas em

reflexão contínua demonstrando que “a escolha da profissão de professor representa para alguns a concretização de um ideal, para outros a efetivação do desejo de contribuir na formação do "outro e de si mesmo". Assim, reiteramos que ela se constitui num processo dialógico, mas que pode constituir também possibilidade de mobilidade social ou de emprego. A razão dessa escolha e permanência na profissão, em geral, norteia a trajetória da formação continuada e a identidade profissional.

Dentro deste contexto, Nóvoa (1992, p.25), propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vista à construção de uma identidade profissional”. Assim, é fundamental proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, permitindo aos professores que, ao se apropriarem de conteúdos de sua formação, possam transpor esses conhecimentos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas.

As afirmações de Pereira; Ribeiro (2013, p.105) vão de encontro ao traçado teórico deste trabalho e perfazem novas reflexões em nossa escrita, a partir do momento em que suas bases enfatizam que “a formação docente se constrói através de uma reflexão crítica. Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica de uma forma dinâmica, visto que atende conjuntamente a produção de saberes agregada a uma rede de significados numa troca dialógica entre os professores”. Contextualizando, a consolidação dos saberes emergentes da prática profissional proporciona um meio de socialização dos saberes produzidos entre os professores desenvolvendo assim uma nova cultura entre o corpo docente, além de favorecer a construção de uma autonomia consistente na referida classe.

Portanto, Pereira; Ribeiro (2013, p.106) ainda mostram que “cabe ao professor refletir e analisar sobre a sua formação, e constatar que o seu processo de formação está acabado ou não. Vale ressaltar que, essa constatação parte da reflexão do professor sobre as suas necessidades e que esse ato reflexivo irá determinar a sua identidade o seu papel profissional e social e as ações que proporcionem no seu desenvolvimento habilidades cognitivas, afetivas e sociais”. Desse ponto de vista teórico, percebemos a importância de um novo olhar aos limites, possibilidades e desafios da formação do professor, como um ponto de partida de estudos, discussões e encaminhamentos para formulação das propostas, seja nos estudos acadêmicos de habilitação, seja na formação continuada.

PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA DE PROFESSORES: algumas aproximações

A presente seção tem por objetivo apresentar algumas reflexões em torno da prática pedagógica reflexiva de professores sob o olhar transformador das aprendizagens significativas. É notório a adoção de uma compreensão pautada acerca da prática docente nos mais diferentes espaços e contextos emergentes para a concretização do seu ofício. Assim sendo, compreendendo essa prática como um elemento que para ser desenvolvido, deve ter contextualização de acordo com os níveis e progressos de cada aluno. Nesse sentido, entendemos que o trabalho deve estar como centro principal: o aluno e suas singularidades tipicamente identificáveis.

Para que o ensino aconteça na dimensão transformadora das aprendizagens dos alunos, é necessário que as instituições formadoras também possibilitem ao professor, ainda no processo de formação inicial, um exercício prático no contexto real, na busca de promover mudanças positivas ao meio, assim a prática pedagógica afirma suas significações meramente constituídas no lado teórico da perspectiva educacional. Tudo se constitui através do processo de reflexão que o professor estabelece sobre o seu trabalho.

Segundo Carvalho (2006, p.14) “a prática pedagógica reflexiva é caracterizada pelo vínculo indissolúvel entre teoria e prática, desaparecendo todas as decorrentes dicotomias; apresenta um elevado grau de atividade consciente, é inquieta, intuitiva e criadora [...]”. Portanto, considerado a amplitude de significações produzidas em torno da prática pedagógica reflexiva, deve estar durante toda a rotina e trajetória docente, uma vez que ela está imbuída num exercício contínuo favorece não somente uma melhor atuação do profissional, mas aos beneficiados pelo processo, mediante uma atividade coletiva. Todavia, o professor deve ser mediado pelo próprio professor, pois a coletividade/ demanda a ser atendida está pautada em sucessivas situações-problemas que devem ser estudados e reparados, com vistas a melhorias.

Para Pires et al (2011, p. 58) “uma prática pedagógica reflexiva conduz a ação docente com uma roupagem nova no seu fazer, pois leva o professor a ser o autor principal de novos meios e caminhos que impulsionam os seus alunos a terem sede de conhecimentos”. Diante do autor, fica entendido que a reflexão da prática também torna o docente inquieto em seu pleno exercício profissional, em sua prática em sala de aula e isso o levará a procurar na coletividade uma solução para o problema que foi percebido por este.

A reflexão permite que o docente se torne um profissional crítico e reflexivo sobre o seu fazer e sobre o fazer dos seus colegas e também sobre o que acontece com a realidade que o

cerca, isso possibilitará com que este desenvolva ações que contribuam para as transformações que a sociedade vigente necessita.

Os estudos desenvolvidos por Veiga (2008, p.16) consideram que “uma boa prática trará êxito ao processo de construção do conhecimento, mas sabemos que essa prática depende de muitos fatores, dentre eles o meio em que a instituição de ensino está atuando, dos alunos atendidos nessa instituição”. A partir daí, essa reflexão sobre a prática é uma tarefa necessária inerente a efetivação e sucessão do processo de ensino- aprendizagem. A reflexão aqui colocada em pauta nos diz que uma aprendizagem de qualidade depende do desenvolvimento destas práticas educativas docentes.

Entendemos conforme a autora citada acima, que ao mesmo tempo em que o professor deve refletir sobre suas tomadas de decisões, tendo em vista o caráter emancipador profissional, ele também deve promover a reflexividade dos seus alunos sobre o mundo, a vida, e os mais diferentes elementos que contribuem para a efetivação do conhecimento humano. Assim, passa a ser desenvolvida de forma aberta a todas as realidades existentes no contexto macro da escola, assim como também no micro espaço da sala de aula.

Segundo Perrenoud (2002) “a reflexão do professor sobre o próprio professor” é o primeiro ponto para o amadurecimento de suscetíveis práticas abordadas no espaço da sala de aula. Nesse sentido, a prática reflexiva é o momento de autoajuda sobre si e sua prática profissional. Por outro lado, afirmamos Contreras (2002) mostrando que para existir uma prática reflexiva legítima/ verdadeira, é necessário que o docente se disponha a ter um compromisso com seu público atendido (alunos) e a comunidade escolar. A partir dessa reflexão, ele é capaz de promover uma inovação prática em suas aulas, a partir de atitudes alinhadas aos objetivos que ele pretende alcançar.

Corroborando com as ideias acerca da prática pedagógica reflexiva, Alarcão (1992) remete ao exercício pleno não somente de professores levarem-se às reflexões, mais sobretudo, a escola. A autora mostra que quando a escolas interroga sobre seus atos/ práticas, os efeitos são meramente agradáveis.

Portanto, uma melhor educação, requer reflexão e questionamentos sobre o que se planeja. A reflexão está pautada não apenas nas escolas e em seus professores, mas deve enfatizar o caráter social da comunidade na qual a escola está presente e os próprios sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, nos permitiu compreender a égide educacional transformadora a partir dos pressupostos de uma formação inicial de professores. É notório que a formação contribui significativa para a mobilização de saberes e fazeres constituintes no âmbito da escola e da sala de aula, mais especificamente. Temos percebido neste escrito, que as inovações didático-pedagógica a partir do pensamento reflexivo do professor possibilitam a reorganização do itinerário da sala de aula, sobretudo na motivação dos alunos para as ações efetivadas na sua rotina.

Contextualizando os achados teóricos do nosso estudo, também podemos esclarecer em linhas gerais, segundo os autores que fundamentam este escrito, que a formação reflexiva docente implica, uma questão de sensibilização e construção da identidade destes futuros profissionais sobre os mais diferentes desafios e possibilidades que lhes trarão no seu ofício de professor.

A formação reflexiva é o despertar do pensamento sobre a identidade do futuro professor diante das demandas políticas, pedagógicas e didáticas, pensando sobre seus saberes e fazeres, mediando a sua ação naquilo que realmente deve desenvolver e a partir do estabelecimento de sua prática, este profissional ressignifica seus conhecimentos, busca novas habilidades, perspectivando o sucesso de seu percurso formativo na prática, com seu produto final, as aprendizagens significativas de alunos, a partir de conteúdos contextualizados, mediatizados e mobilizados de forma crítica, autônoma e reflexiva por parte dos alunos.

Concluindo essas reflexões, identificamos a partir deste vasto e complexo universo que é a formação reflexiva docente, que a formação inicial docente propõe subsídios teóricos e práticos para a efetivação de sua ação profissional. É no contexto da prática que o professor enfrenta, que ele (re)constroi esse contexto da prática vislumbrando novas perspectivas de ser e fazer educação, sobretudo, a sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. “Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem”. In ALARCÃO, I. (Org.), **Escola Reflexiva e Supervisão**. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem, 1992, p.11-23. Porto: Porto Editora.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11- 30.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PEREIRA, Rosane Cardoso; RIBEIRO, Nádia Silvana. **Formação reflexiva docente**. In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – EDUCERE, Curitiba/PR, 2013, p.104.

PERRENOUD, Philippe. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIRES, José; et al. **Práticas de educação e formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAPÍTULO 30

IMPACTOS DO ABUSO SEXUAL INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹⁹

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107030146

Márcio de Oliveira
Deise Cristina de Oliveira Gomes

RESUMO

Os índices de violência sexual no Brasil vêm crescendo a cada ano que passa, este gera impactos em diversas áreas da vida de uma pessoa vítima do abuso, no qual tem destaque nesse projeto os impactos causados no processo escolar da criança. Nesse sentido, o objetivo geral desse Projeto de Iniciação Científica é identificar práticas pedagógicas para diminuir os impactos no desenvolvimento da criança vítima de abuso sexual. Torna-se necessário entendermos a escola como um meio de transformação social. Portanto, a pesquisa é de caráter qualitativo, sendo classificada com revisão bibliográfica e análise documental. Concluímos parcialmente que a violência sexual está presente em todos os âmbitos sociais, ora de maneira velada por àqueles/as que possuem o objetivo de mascarar o crime ou preferem não tomar partido por diversos fatores, ora de maneira explícita revelada com altos índices de abusos notificados. A problemática possui grandes conquistas incluídas em documentos legais, mas ainda com ineficácia em sua aplicação. Fica explícito também quão fértil e propício pode ser o ambiente escolar para orientações de ações preventivas garantindo ao/à aluno/a um amadurecimento saudável longe de violações, se reconhecendo como sujeito de direitos. Contudo é necessário um olhar especial quanto a formação inicial e continuada voltada para a preparação científica do/a educador/a que baseiem suas práticas educacionais frente ao abuso sexual contra crianças e adolescentes para assim ofertar contribuições relevantes para o pleno desenvolvimento da criança e do/a adolescente.

PALAVRAS- CHAVE: Abuso Sexual; prática pedagógica; direitos da criança.

INTRODUÇÃO

Estudos de pesquisadores/as da temática sobre abuso sexual, a exemplo de Santos (1991) e Sanderson (2005) apontam que essa forma de violência contra a criança não é fato novo, independe de questões socioeconômicas, de modo que acontece em qualquer categoria social. As consequências do abuso sexual na vida das crianças são desastrosas, tanto fisicamente como psicologicamente, podem ocorrer a curto ou em longo prazo. Alguns dos comportamentos em curto prazo que podem prejudicar o seu desenvolvimento acadêmico são: retraimento ou isolamento, transtornos alimentares, dificuldades para dormir, falta de atenção, pesadelos,

¹⁹ Projeto de Pesquisa elaborado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, tendo como agência de fomento a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

medo, comportamento suicida, curiosidade sexual excessiva, entre outros.

Segundo Santos (1991), as alterações comportamentais causadas pelo abuso, na maioria dos casos estão relacionadas à regressão do desenvolvimento, quando crianças, vítimas do abuso sexual, geralmente não sabem o que fazer, e por medo ou sentimento de culpa pelo que aconteceu consigo não contam para seus/suas responsáveis e pessoas próximas pelo anseio do que eles/as acharão. Quanto mais tempo guardam este segredo, mais danos podem ser causados. Por isso a importância dos/as responsáveis legais, juntamente com as entidades de proteção, estarem sempre atentos/as para comportamentos fora do comum, de acordo com a idade da criança.

No que diz respeito ao desenvolvimento escolar, as principais consequências do abuso sexual na escola é a baixa concentração, transtorno de memória, negação, refúgio e fantasia do mundo real. Toda criança sofre danos irreparáveis quando desrespeitado seu processo de desenvolvimento, seja qual for a causa. A longo prazo, principalmente, se não houver uma pessoa em que a criança possa buscar ajuda, esta, que logo se tornará adulta, pode vir a cometer suicídio, repetir o que fizeram com ela e também temer qualquer tipo de relacionamento (SANDERSON, 2005).

Apesar do alto índice de violência contra criança, existem leis que ajudam nessa causa. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) foi promulgado em 13 de julho de 1990, é um documento formado por um conjunto de leis que buscam garantir os direitos das crianças e dos/as adolescente no Brasil. Com 30 anos do ECA, podemos afirmar que foi um marco para o país. Dispõe no seu artigo quinto que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, punido na forma de qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, art. 5).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 confere em seu artigo 227 que é dever da “[...] família, da sociedade e do estado assegurar o menor de idade, com absoluta prioridade, todos os direitos fundamentais para boa convivência, além de colocá-los a salvo de toda forma de crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, art. 227). Ainda que as leis a favor da criança existam, infelizmente são desconhecidas por parte da sociedade civil. Por falta de conhecimento das leis a favor dos direitos da criança, famílias passam por esse momento conflituoso, e, muitas vezes, acabam não denunciando e procurando uma ajuda especializada de um/a profissional (LANDINI, 2006).

É importante que educadores/as estejam preparados/as para lidar com crianças vítimas de abuso, sobretudo para saber como proceder para ajudá-las. O Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro publicou o livro: *Guia escolar – Sinais de identificação de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes* (SANTOS, 2011). Esse livro serve como ferramenta de apoio para o/a professor/a identificar e saber como proceder em casos de suspeitas de violência sexual contra crianças e adolescentes. Defendemos que materiais como esse devem ser divulgados e disponibilizados aos/às trabalhadores/as da Educação, sobretudo aos/às professores/as.

A denúncia também é um dever importante do/a professor/a, mesmo que sejam apenas suspeitas de violência sexual. Conforme aponta o ECA, em seu artigo 245, professores/as e responsáveis por instituições de Ensino Fundamental, pré-escola ou creche “[...] tem a obrigação de comunicar à autoridade competente aos casos de que tenha conhecimento envolvendo desrespeito ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente” (BRASIL, 1990, art. 245). É importante que o/a autor/a do crime seja identificado/a e punido/a pela justiça. A análise de um possível crime de violação dos direitos sexuais se inicia com a denúncia aos órgãos responsáveis.

Com o trabalho pedagógico, a escola pode contribuir com orientações de educação sexual para formar crianças ativas e conscientes sobre o que é um carinho afetuoso e o que é um sinal de violação, com o objetivo de prevenir ocorrências e tentativas de abuso. Para que se tenha sucesso contra a violência sexual infantil, é necessária uma ação conjunta da Escola, comunidade, meios de comunicação e órgãos governamentais, de modo a existir uma rede de proteção efetiva contra a violação dos direitos das crianças e dos/as adolescentes (OLIVEIRA, MAIO, 2014).

Uma das violências domésticas que mais se estende na sociedade é o abuso sexual contra criança e ao/à adolescente, um problema que vem desde os tempos remotos, e na maioria das vezes é praticado por alguém próximo da vítima. O número de vítimas dessa violência aumentando cada ano que se passa “A OMS estima que 150 milhões de meninas e 73 milhões de meninos abaixo de 18 anos foram forçados a manter relações sexuais ou sofreram outras formas de violência sexual que envolve contato físico em 2002” (ONU, 2006, p. 10).

O silêncio em torno da prática do abuso é incentivador para que essa violência se permeie incessantemente (MARRA, 2016). Porém a família e a escola juntamente com os órgãos governamentais podem/devem atuar como elementos de defesa às consequências do

abuso sexual.

METODOLOGIA

A proposta de pesquisa em questão é do tipo qualitativa, bibliográfica e documental. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos e aspirações, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações. Suas características são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar as relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o social e o natural; respeito ao caráter entre os objetivos buscados; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, permitindo ao/a pesquisador/a conhecer o que já foi estudado. Severino (2007, p. 122) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O Pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores analíticos constantes dos textos.

A pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para estudos qualitativos, merecendo atenção especial (SEVERINO, 2007).

Assim, a presente pesquisa propõe a leitura de materiais bibliográficos já publicizados sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes (artigos científicos, livros, capítulos de livros, periódicos etc.). Junto a isso, serão analisados documentos oficiais relacionados à Educação (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014 dentre outros) e às práticas pedagógicas com crianças, a fim de levantar as abordagens educacionais que contribuam no desenvolvimento de crianças violentadas sexualmente.

TERMINOLOGIAS DENTRO DA PROBLEMÁTICA DO ABUSO SEXUAL: CONHECER PARA COMPREENDER

Para combater um problema, seja qual for, é necessário antes conhecê-lo. Para tanto, esse tópico trará as categoriais implicadas ao abuso sexual, desdobrando quais são e suas diferenças. O intuito não se restringe a conceituação correta dos termos, mas traçar entendimentos acerca destes.

É necessário que o/a profissional da educação e de outros âmbitos de amparo a crianças e adolescentes estejam cientes que existem diferentes modalidades de violências sexuais, para então saber como proceder em cada situação específica, conhecer o que os caracteriza e diferencia, a fim de compreender como aquilo pode afetar a vítima para então oferecer o auxílio necessário. A partir desse conhecimento aprofundado se torna possível combater o silêncio e as desinformações, assim como também desenvolver ações para trabalhar pedagogicamente em cima de cada situação e fazer seus devidos encaminhamentos.

Para tanto serão apresentadas as categorias: abuso sexual, exploração sexual, pedofilia e estupro.

ABUSO SEXUAL

Há poucos anos a pauta sobre abuso/violência sexual de crianças e adolescentes vem sido discutida, consideramos pouco tempo ainda, tendo eclodido por volta do século XX, sendo elaboradas então ações a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e por seguinte pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O tema começa a fazer parte da preocupação da sociedade civil, mas ainda é um verdadeiro tabu “[...] por conta de uma ideia que ainda paira em nosso país a respeito da “inocência” infantil, a partir de discursos sociais de que discutir qualquer coisa a respeito da sexualidade com as crianças e os/as adolescentes é algo impuro” (OLIVEIRA, 2019, p. 122)

Esse tabu acaba sendo contribuinte e favorecendo permanência do silêncio e vergonha, de modo que muitas pessoas que tem o dever de proteger as crianças e os/as adolescentes, acabam se tornando cúmplices, ao ignorar e preferir manterem segredo em relação a essa forma de violação. Aliado também ao fator de os principais abusadores são participantes da família da vítima (OLIVEIRA, 2005) o que contribui também para que casos sejam mantidos em segredo por anos ou que nunca sejam descobertos. Nos últimos anos esse cenário vem mudando gradualmente e tomando novos caminhos, de um assunto inexistente para casos e casos denunciados. O que não significa que está próximo da extinção, mas que estamos caminhando dia a dia para que esse objetivo seja alcançado.

O termo abuso sexual é usado para caracterizar atos de violação sexual por uso de força ou coação, no qual não existe consenso por parte da vítima. Podendo incluir carícias, manipulação das genitálias, mama e/ou ânus, ato sexual com ou sem penetração.

Segundo a autora Lowenkron (2010, p.16), o abuso sexual pode ser entendido como:

[...] interações sexuais com crianças. A ênfase é na assimetria de poder (pela diferença de idade, experiência, posição social etc.) e/ou no dano psicológico, pode ser por força, promessas, ameaça, coação, manipulação emocional, enganos, pressão etc. o que é fundamental na definição do “abuso” é que o consentimento sexual da criança não é considerado válido, de modo que ela é sempre vista como “objeto” de satisfação da lascívia alheia e nunca como “sujeito” em uma relação sexual com adultos ou, dependendo do caso, mesmo com uma outra criança ou adolescente mais velho.”

Marra (2016, p. 24-25) também relata que a “[...] pessoa escolhida é tratada como objeto parcial - ou mesmo como objeto inanimado (fetichismo) - sem ter sua autonomia respeitada. Mesmo que o ato ocorra sem violência, sem marcas físicas evidentes é considerado abuso sexual”.

Além do uso de contato físico são considerados abuso situações de exibicionismo e voyerismo, sendo o último cuja prática consiste na observação de pessoas em momentos íntimos (MARRA, 2016). Ao relatar vivências de abusos onde não se tem provas, os/as responsáveis legais devem estar sempre atentos/as e confiantes na voz de que os/as confiou o ocorrido, pois não havendo comprovação por meios físicos vale a voz da vítima, essa ação, embora pareça simplória, pode contribuir para que não se perpetue o silenciamento em torno de abusos sofridos pela criança ou pelo/a adolescente.

EXPLORAÇÃO SEXUAL

O fenômeno da exploração sexual contra crianças e adolescentes acontece em todo mundo e há muito vem mobilizando vários setores da sociedade, especialmente após ao estabelecimento do ECA (BRASIL, 1990) quando a sociedade se tornou mais sensível aos crimes que violam direitos destes/as, mesmo que de uma maneira mais reservada do que se pede a urgência da situação, hoje se tem mais debates sobre o tema. Segundo Leal (1999 apud LIBÓRIO; SOUSA 2004, p. 21) quando ainda não se havia uma dimensão da problemática em torno da exploração, esta era chamada de Prostituição Infanto-Juvenil. Após a instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) realizada em 1993, passou a ser chamado pelo termo que hoje é conhecido como: exploração sexual infanto-juvenil. Atualmente é considerado correto o termo exploração sexual por aqueles/as que trabalham frente ao combate das organizações do problema considerando que:

[...] o termo prostituição, pelo senso comum, implica em consciência do ato, um consentimento por parte de quem se prostitui, o que não se pode aplicar a crianças e adolescentes, já que eles não estão psicologicamente preparados para tal, além de estarem vulneráveis a estruturas perversas de ganhos e lucros (OLIVEIRA, 2005, p.347).

A exploração sexual é caracterizada pela situação na qual uma pessoa é usada como objeto de valor por outra, ou até por um grupo, para obtenção lucro, por meio de relações

sexuais. Essa forma de violência é considerada crime pelo Código Penal, com pena de 4 a 10 anos de reclusão e multa (BRASIL, 2017). Diferente do abuso sexual, neste a vítima é considerada como “mercadoria”.

A autora Lowenkron (2010, p.17) destaca que:

Vale notar que a categoria “exploração sexual” é definida enquanto conceito distinto em relação à noção de “abuso” na medida em que se refere menos a atos isolados ou interações sexuais interpessoais do que a redes de pessoas e condutas. Em geral, aparece associada à ideia de “exploração comercial” e ao chamado “crime organizado”. Nesse contexto, a criança é concebida como sendo transformada não apenas em “objeto”, mas em “mercadoria”. A “exploração sexual comercial” é entendida como um fenômeno complexo que articula diversos agentes, como aliciadores (inclusive familiares), “clientes”, “exploradores”, estabelecimentos comerciais, agências de viagens, hotéis, bares, boates etc. Inclui as seguintes modalidades: prostituição infantil, tráfico para comércio sexual, turismo sexual infantil e pornografia infantil. A ênfase é na vulnerabilidade das vítimas e na necessidade de sua proteção, sendo fortemente associada à ideia de vulnerabilidade social, articulado ao problema da “miséria”, das “famílias desestruturadas”, das “drogas” etc.

A pesquisadora Oliveira (2010) destaca como alguns dos fatores associados ao alto índice de prostituição estarem relacionados a questões estruturais, como desigualdades sociais, situação socioeconômica:

Um levantamento realizado em 216 municípios do país concluiu que: 49% das vítimas do tráfico têm até a 4ª série do 1º grau; 44% concluíram a 8ª série; 52% têm cor de pele parda; 64% possuem renda familiar de até um salário mínimo, revelando então a perversa face da exclusão, da pobreza e das desigualdades sociais existentes no país.

Não ficando de fora os fatores culturais também, sendo este um contribuinte para certa tolerância com o fenômeno. Pois ainda é predominante na sociedade atual uma cultura que aceita de maneira direta e indireta práticas abusivas, naturalizado e reproduzindo a erotização de corpos infantis.

PEDOFILIA

A pedofilia é caracterizada como uma patologia/doença em que uma pessoa possui atração por crianças ou adolescentes. As pessoas que produzem ou consomem pornografia infanto-juvenil podem se incluir nesse quadro, mas não é uma regra. Com o passar do tempo, o termo foi associado também às pessoas que não possuem o quadro psicológico, mas que tem esse interesse inapropriado por crianças e adolescentes (LOWENKRON, 2010)

Conforme afirma Oliveira (2019, p. 124) “[...] a pedofilia é caracterizada pelo desejo – pela vontade – de alguém em se relacionar com um ser humano pré-púbere, e esse desejo é mencionado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) como uma parafilia”. A autora Jane Felipe (2006) chama atenção também para pedofilia em

torno dos meios tecnológicos no que diz respeito à prática da pedofilia, especialmente aquela cometida por meio da *Internet*, uma vez que envolve a produção de material pornográfico utilizando imagens de crianças, muitas vezes submetidas a toda sorte de violência sexual.

É importante lembrar que, nas suas origens, o termo pedofilia designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo paidophilos: pais = criança e phileo = amar). No entanto, a palavra tomou um outro sentido, sendo designada para caracterizar comportamentos inadequados socialmente. De acordo com o Catálogo Internacional de Doenças (CID)19, a pedofilia é considerada um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (para = desvio; filia = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual (FELIPE, 2006, P. 212)

Ressaltamos que toda forma de violação que fira os direitos da criança e do/a adolescente, deve ser investigado por profissionais capacitados/as de forma que identifiquem a situação dos fatos apresentado, para que sejam realizadas as devidas intervenções.

ESTUPRO

No campo jurídico o código penal a partir de 2009, passou a caracterizar o estupro em seu art.213, como – “[...] constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL,1940). Este é considerado o tipo de abuso sexual mais grave, e quando envolve menores de 14 anos a lei interpreta como estupro de vulnerável, a pena pode chegar ate 15 anos. Em todas as categorias trazidas é válido ressaltar que é importante a denuncia por parte da vítima e de seus responsáveis.

DOCUMENTOS OFICIAIS EM DEFESA DA CRIANÇA E DO/A ADOLESCENTE

Podemos considerar o final da década de 80 como um período importantíssimo para a consolidação dos direitos da criança e do/a adolescente no Brasil, sobretudo por conta do aumento da sensibilização populacional quanto aos direitos instituídos às crianças e aos/às adolescentes. Cabe salientar a importância dos documentos que serão citados, considerando que estes são aportes basilares para ações preventivas, de combate e proteção dos direitos a estes instituídos. Sendo destes apresentados, dois de esfera internacional: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHU, 1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC,1959) e brevemente citados documentos nacionais que asseguram o pleno desenvolvimento e proteção a crianças e adolescentes, sendo estes: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL,1991), Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território

Brasileiro (BRASIL, 2006) e o Plano Nacional, de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (BRASIL,2013).

No âmbito internacional, um marco na sociedade até os dias atuais, que delimitou o passado com atual presente, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste é assegurado a todo ser humano dignidade e direitos desde o seu nascimento, assim como também é contrário a todo tipo de violência, declarado em seu artigo quinto: “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” (DHU, 1948, art. 05).

Passados onze anos, é proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, considerando que a criança necessita de atenção e proteção especial antes e depois de seu nascimento, por estar em processo de desenvolvimento, merecendo em todo seu processo de crescimento afeto e possibilidade de crescer saudavelmente e feliz. Também reafirma em seu princípio nono que “A criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma” (DUDC,1959, art. 09).

Em esfera nacional, a primeira vez que a lei incluiu crianças e adolescentes como seres humanos de direitos foi na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que assegurou com absoluta prioridade direitos fundamentais ao público infante-juvenil. Ressaltando também o dever da família, sociedade e Estado de assegurar os direitos proferidos (BRASIL,1988). Posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), documento bastante reconhecido pela atenção detalhada com o público estudado, reafirma em seu artigo quinto que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”(BRASIL,1990, art. 05). Assim como compete a todos o dever de “[...] velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, art. 18)

A partir do artigo 88 do ECA, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1991 (BRASIL, 1991), nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais o qual ficou decretado o dever de coordenar ações de proteção a crianças e adolescentes conforme posto em seu artigo segundo “I - elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da lei nº 8.069. de 13 de julho de 1990 (

Estatuto da Criança e do adolescente)”. Fica a este competido também “VIII - apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de tentado ou violação dos mesmos”. (BRASIL, 1991, Art. 2).

É de fundamental importância citar também o Programa de Ações Integradas e Referenciais de enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e adolescentes no Território Brasileiro (PAIR). Cujos Objetivos são:

- Integrar políticas para a construção de uma agenda comum de trabalho, entre Governos, Sociedade Civil e Organismos Internacionais, visando o desenvolvimento de ações de proteção a crianças e adolescentes vulneráveis ou vítimas de violência sexual e tráfico para fins sexuais; e,
- Desenvolver metodologias exitosas de enfrentamento a violências sexuais contra crianças e adolescentes, que possam ser estendidas para outras regiões brasileiras, a partir de ações referenciais de organização, fortalecimento e integração dos serviços locais, possibilitando a construção de uma Política Municipal de Proteção Integral a Criança e ao Adolescente, assegurada a participação social na construção dos processos (BRASIL, 2006, p.3).

Ao considerar os referidos documentos, pode-se concluir o que o público infanto-juvenil está assistido por bases legais que constituem direitos e medidas de prevenção e assistência as crianças e aos adolescentes em situação de risco de sua integridade física, moral e intelectual. Ficando assim necessário o comprometimento para sua efetivação de maneira completa.

A ESCOLA COMO PRINCIPAL VEÍCULO DE CONSCIENTIZAÇÃO E PREVENÇÃO

A escola é uma rede institucional com alcance a grande maioria populacional, sendo a educação assegurada como direito de todos/as a participarem desse espaço de compartilhamento de conhecimento científico (BRASIL,1988). Segundo o IBGE (2020) de acordo com dados da pesquisa realizada no período de 2016 a 2019, no ano final da pesquisa, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escolas ou creches, com um crescimento significativo comparado com o ano de 2016. Quando focalizamos ao fenômeno estudado: abuso sexual, esta se constitui indiscutivelmente como espaço privilegiado para conscientização e prevenção.

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. Dentre os problemas mais pungentes que temos enfrentado no Brasil, estão as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes. A análise desse quadro social revela que as marcas físicas visíveis no corpo deixam um rastro de marcas psicológicas invisíveis e profundas. Combater a teia de violência que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p.7).

Não temos o objetivo de responsabilizar somente à escola este dever, mas de dar destaque, considerando que crianças e adolescentes passam uma quantidade de tempo significativo no ambiente escolar, ao considerar também que grande maioria de casos de abuso sexual acontece no âmbito familiar (HABIGZANG, 2005), lugar em que deveria se encontrar segurança e orientações preventivas sobre violações de cunho sexual, assim como situações em que a vítima prefere se manter em silêncio com seus/suas familiares por medo da quebra da harmonia familiar, ameaças pelo/a agressor/a, ou medo de serem taxadas como mentirosas (SANTOS; DELL'AGLIO, 2010).

Dessa forma, a escola acaba sendo um dos poucos espaços com informações confiáveis e científicas, com princípio de respeito às especificidades da criança, reforçando que sua voz é relevante, um espaço que possibilita a vítima tomar consciência de que sofre ou sofreu uma violação. É preciso considerar que algumas vítimas, principalmente crianças pequenas, vivenciam abusos, mas por conta da desinformação e ocultação de assuntos relacionados à sexualidade, não sabem que estão sendo violadas. Portanto é importante que a escola entre com seu papel informativo e educativo a respeito de sexualidade, encorajando que essa vítima pode, sim, encontrar uma rede de proteção e de cuidados que as ajudem a sair da condição de violação. Reforçando que uma criança ou um/a adolescente bem informado/a vai estar menos vulnerável a ser vítima de violência sexual.

Para tomada de ações preventivas e de conscientização, é necessário que o/a profissional escolar saiba como se posicionar, tendo em vista que a lei incube a este o dever de denunciar caso tenha conhecimento do crime, conforme já mencionado neste trabalho. É relevante lembrar que ao se posicionar contra práticas abusivas e concluir com a denunciar, essa ação se constitui em uma forma de romper com o ciclo do silêncio que propiciam a reprodução de abusos que poderiam ser cometidos. Todavia, não podemos desconsiderar que muitos/as profissionais da Educação se encontram receosos/as e despreparados/as sobre o tema.

O fato de muitos profissionais-professores não possuírem formação inicial e/ou continuada, em educação sexual, dificulta o trabalho de prevenção e identificação de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Muitos professores se sentindo despreparados para lidarem com tais situações, em caso de suspeita ou de confirmação da violência, deixam de fazer a notificação obrigatória (GAGLIOTTO e VAGLIATI, 2014, p.9-10).

Corroborando com essa discussão Barbosa e Folmer (2019) que destacam que esse despreparo se deve a ausência da formação continuada, acerca da temática, de forma que o/a profissional esteja munido/a de conhecimento para sua aplicação. Crianças e adolescentes apresentam sinais da presença de abusos, segundo Sanderson (2005, p. 203) “[...] as crianças

são capazes de mostrar aos pais e professores uma larga variedade de impactos, cada um com um significado específicos”.

Portanto, estar sensível a estes sinais pode ser decisivo. Castelani e Tardeli (2020) apontam que um fator determinante para identificação de possíveis abusos em alunos/as é a perspectiva de ensino tomada pelo/a professor/a, pois um/a educador/a que possui uma abordagem tradicionalista, de mero/a transmissor/a de conteúdo, ao sinal de qualquer comportamento fora do comum que uma criança apresente, sendo este um indicio de abuso, poderia passar despercebido por ele/a. Aponta ainda o construtivismo como perspectiva influenciadora para Identificação de sinais transmitidos pela criança, que dão abertura para uma conversa, distante de repreensões, que permite o/a professor/a a ajuda-lo/a. Mas, afirma que teoria e prática precisam andar lado a lado, para que isso de fato se concretize, considerando que muitas escolas identificam-se como construtivistas, mas a prática não fazem jus ao que é alegado.

Os fatores que envolvem a prática do/a professor/a elencado também com a desaprovação dos/as responsáveis ao se tratar sobre orientação sexual, juntamente com a supressão do tema nos documentos educacionais como, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documentos que norteiam a prática educacional, estreitando dessa forma a abertura de trabalhar com os/as alunos/as. Conforme afirma Barbosa, Visoça e Folmer (2019, p. 05) acerca do PNE em vigor:

[...] no atual PNE 2014- 2024 as questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas? O referido documento limitou-se a um objetivo superficial de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Assim como na BNCC, que é um documento que norteia os saberes, competências e habilidades a serem desenvolvidos dentro das instituições de ensino, não é possível identificar diretrizes que abordem a educação sexual em seu sentido amplo, esta, é atrelada somente a questões biológicas.

DISCUTINDO AÇÕES PEDAGÓGICAS E QUEBRANDO PARADIGMAS

Ao considerarmos o ambiente escolar como espaço de privilégio no combate ao abuso sexual infanto-juvenil, nesse momento discutiremos ações e ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas nas escolas ou em casa, com o objetivo de instruir crianças e adolescentes, ao considerar que uma pessoa consciente acerca dos limites de intimidade, do que caracteriza uma violação e desrespeito, estas podem se tornarem capazes de se proteger (SANDERSON,

2005).

Quando falamos de ações pedagógicas em torno da temática de violência sexual, é indissociável falar sobre orientação sexual, o que nos remete sobre o Parâmetro Curriculares Nacional, sendo este um dos documentos educacionais que mais aborda sobre sexualidade no contexto escolar, traz a orientação sexual como tema transversal a ser trabalhado nas instituições escolares. Segundo o PCN, a orientação sexual no ambiente educacional, contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como também a prevenção do abuso sexual e gravidez indesejada (BRASIL,1998). Do que estamos tratando ao falarmos sobre sexualidade? Lima (2015, p. 4) afirma que:

A sexualidade não deve ser confundida com genitalidade, pois esta diz respeito aos órgãos genitais e sexualidade é mais abrangente, compreende o corpo todo, é um prazer em qualquer parte do corpo. A função sexual existe desde o princípio de vida, após o nascimento e não só a partir da puberdade e não se limita à função dos órgãos genitais.

O que desmistifica a ideia de que falar sobre sexualidade possa ser algo somente relacionado ao ato sexual, que possa corromper as crianças. É um direito e saudável a educação quanto as funções de seu corpo, assim como se manter em alerta que existem pessoas que possam cometer atos ilícitos que ferem seus direitos. É necessário que seja respeitado o desenvolvimento natural da criança, de acordo com sua idade, ao se tratar de educação sexual. Conforme afirma Santos (2020, p.58):

Conhecer as características de cada fase do crescimento da criança pode ajudar a evitar equívocos na maneira de lidar com a sexualidade das crianças e dos adolescentes, respeitando formas de expressão da sexualidade, sem reprimi-las, e enfrentando a invasão da sexualidade infantil por adultos.

Dessa forma, ao identificarmos a fase na qual se encontra os/as alunos /as, torna-se possível trabalhar com materiais pedagógicos apropriados para sua idade. SANTOS (2020, p.59) também compartilha um guia psicopedagógico adaptado que revela as seguintes informações quanto ao que ensinar e em que fase:

- entre 18 meses e três anos, ensine a ele ou ela o nome das partes do corpo;
- entre três e cinco anos, converse com eles sobre as partes privadas do corpo;
- após os cinco anos, a criança deve ser bem orientada sobre sua segurança pessoal e alertada sobre as principais situações de risco;
- depois dos oito anos, deve ser iniciada a discussão sobre os conceitos e as regras de conduta sexual que são aceitas pela família e devem ser fornecidas informações básicas sobre reprodução humana.

Diante do exposto, podemos perceber que ao tratar de sexualidade é necessário saber o que e como ensinar, necessitando ter uma base para isso, de forma que seja natural a criança, não algo para assustá-las ou que seja invasivo. Deve ser trabalhado em conjunto, no ambiente

escolar, de forma interdisciplinar, pois a sexualidade está presente em diversos ambientes, assim como trabalhado pelos responsáveis legais, em suas residências.

A seguir, apontamos alguns materiais já publicitados que contribuem nesse processo formativo. Para além de discussões sobre a problemática, é fundamental que toda essa rede de proteção tenha como base materiais que contribuam no combate e prevenção ao abuso sexual contra crianças e adolescentes. Felizmente, devido à imensa quantidade de informação na era tecnológica, ferramentas como a *internet* tornam-se grandes aliadas na busca de materiais riquíssimos de conteúdos informativos, documentos legais, materiais didáticos e lúdicos para trabalhar com o público de crianças e adolescentes.

A partir de pesquisas levantadas de forma virtual, trouxemos exemplos de alguns materiais, para efeito exemplificação, assim também como forma de divulgação a quem ler esta pesquisa desenvolvida. O *Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual* (BRASIL, 2011) visa instrumentalizar profissionais da educação, responsáveis legais, população em geral para ação, de maneira ampla, compreende as dimensões do problema, visando gerar reflexões com objetivo de mudança social. A cartilha: *Campanha de prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes*, também opera na linha de combate a violência sexual, trazendo conceitos, leis, desmitificando mitos relacionados ao abuso com objetivo de conscientizar a população. A contribuição de materiais se estende também a literatura infantil, a exemplo, o livro de Caroline Arcari (2018), “Pipo e Fifi ensinando proteção contra violência sexual”, que ajuda pais/mães/responsáveis e educadores/as no combate a violações sexuais, o livro explica de forma lúdica às crianças a partir de quatro anos conceitos básicos sobre corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. A campanha: *Defenda-se*, organizada pelo centro Marista de defesa da infância, oferece uma série de vídeos educativos voltados para crianças de 4 a 12 anos, promovendo conteúdos de autodefesa. O/A educador /a pode também utilizar como ferramenta de apoio o ECA (1990) com objetivo de ensinar às crianças seus direitos.

Entendemos que os materiais encontrados na *internet* contribuem significativamente de forma preventiva no combate da problemática, mas ressaltamos que incentivo e investimento por parte do poder público na divulgação de materiais e campanha de cunho educativo, investimento na formação de professores/ as assim como fortalecimento de ações de combate ao abuso continua sendo é necessário e urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do processo de pesquisa vivenciado, foi possível o estudo aprofundado acerca das terminologias relacionadas a violência sexual, sendo estas: abuso sexual, estupro, exploração sexual e pedofilia. Ficando explícito a partir da análise de cada fenômeno que estas atingem crianças e adolescentes de maneira diferente, no sentido que este pode acontecer desde ações físicas por uso de força e violência assim como operando de forma simbólica na linha psicológica. Ambas as formas causam impactos negativos ao desenvolvimento da criança ou adolescente. Se faz importante conhecer cada aspecto relacionado a violência a fim de que os/as profissionais estejam inteirados/as e capacitados/as para realizações de ações preventivas e de combate à violência sexual.

Ao analisarmos os documentos operantes em favor dos direitos do público assistido neste trabalho, ficou perceptível que ao decorrer dos anos, principalmente a partir do período redemocratização do Brasil, com o marco da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que muitos foram os avanços no sentido de sensibilização que temos um público que necessita de atenção especial. Apesar de tantos avanços em leis, políticas públicas, criação de órgãos em prol do resguardo desses direitos instituídos, percebemos que algumas ações ainda permanecem apenas em papéis.

Ainda que de maneira mais discreta do que se espera para um problema tão urgente, esses documentos revelam a escola como ambiente privilegiado para realização de ações preventivas, tomada de posicionamento perante situações suspeitas de violações (BRASIL, 1990). O/A profissional deve estar sempre atento/a a possíveis sinais expostos pelos/as seus/suas alunos/as, propiciando um ambiente confiável para estes/as. Embora tenhamos, enquanto educadores/as, um ambiente propício para conscientizar alunos/as e a comunidade, percebemos os desafios posto no momento da aplicação da ação, desde posicionamento contrário dos/as responsáveis como por despreparo do/a educador/a, o que reforça a necessidade de investimento em estudos e pesquisas, formação continuada para professores/as acerca da temática estudada.

Foi possível identificar alguns materiais dinâmicos que podem ser trabalhados com crianças e adolescentes, tendo potencial para ser utilizados como orientação para toda rede de apoio, oferecendo também dicas de como trabalhar a temática em sala de aula. Os materiais podem ser acessados na *internet* sendo identificados como guias, cartilhas, livros literários e vídeos educativos, de forma a contribuir no trabalho pedagógico preventivo. Ressaltamos a

necessidade de investimentos em formação continuada para professores/as, para que esses/as possam atuar capacitados/as, oferecendo apoio aos/às responsáveis legais e comunidade frente ao combate do abuso sexual. Romper o silêncio em torno da violência sexual, manter debates ativos é o ponto de partida para combatermos a violência sexual contra crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi ensinando proteção contra violência sexual**. Caqui, 2018.

BARBOSA, L. U; FOLMER, V. Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 19, p. 221–243, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/515>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BARBOSA, Gabriella Ferrarese. **Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola: um olhar da psicanálise e da saúde pública**. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Subjetividade nas Práticas das Ciências da Saúde, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Código penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 138 p.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República: 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº.8242 de 12 de outubro de 1991 – Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Território Brasileiro (PAIR)**. Brasília: Secretária Especial dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei nº. 13.005/2014. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CASTELANI, Thaís. TARDELI, Denise. A prática docente no processo de identificação do abuso sexual infantil. **Caderno de Educação**, v.19, n. 38, jan.-jun.2020.

DUDC. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. UNICEF,1959.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n.26, p. 201-223, 2006.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; VAGLIATI, Ana Carla. A identificação da violência sexual em crianças e adolescentes no espaço escolar: limites e possibilidades de enfrentamento na voz dos professores. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Educação:2019**. RJ: IBGE, 2020.

LANDINI, Tatiana Savoia. Violência Sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 26, p. 225-252, jan./jul, 2006.

LIBORIO, Renata Maria Coimbra; CAMARGO, Luciene dos Santos. **A Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes na Perspectiva de Profissionais da Educação das Escolas Públicas Municipais de Presidente Prudente**. (s/d). Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/22/16_56_35_117_A_Viol%C3%Aancia_Sexual_contra_crian%C3%A7as_e_adolescentes_na_perspectiva_de_profissionais_da_educacao%C3%A7%C3%A3o_das_escolas_p%C3%BAblicas_municipais_de_Presidente_Prudente.PDF>. Acesso em: 07 mar. 2021.

LIBÓRIO, Maria Coimbra; SOUSA, Sônia M. Gomes. **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas?. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana** [en línea], v. 05, p. 09-29, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293323015002>>. Acesso em 24 out. 2020.

MARRA, Marlene Magnabosco. **Conversas criativas e abuso sexual: uma proposta para o atendimento psicossocial**. São Paulo: Ágora, 2016.

MINAYO, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Márcio de. Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma visão a partir da

era da internet. **Revista de Educação e Complexidade**, Londrina/PR, n. 7, dez. 2019. Disponível em: <<http://sites.uem.br/crc/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-n-7-jun-2019/arquivos-n-7/8-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes-uma-visao-a-partir-da-era-da-internet>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a importância da família e da escola como formadores sexuais. In: CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Orgs.). **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 85-100.

OLIVEIRA, Raquel, MARCON, Sonia. Exploração sexual infante juvenil: causas, consequências e aspectos relevantes para o profissional de saúde. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre/RS, v. 26, n. 03, p. 345-357, dez., 2005.

ONU. **Relatório sobre o estudo das Nações Unidas sobre a violência contra crianças**. PINHEIRO, P. S. (Org.). [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.unviolenciestudy.org>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. **Campanha Defenda-se**. 2017. Disponível em: <https://defenda-se.com/>. Acesso em: 23 de julho de 2021.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em Crianças**. São Paulo: M. Brooks do Brasil, 2005.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

SANTOS, Samara Silva dos; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Quando o silêncio é rompido: o processo de revelação e notificação de abuso sexual infantil. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 328-335, ago., 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SILVA, Alessandra. SOMA, Sheila. WATARAI, Cristina. **Projeto Tartanina**. 2014, um projeto dedicado à prevenção de todas as formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.tartanina.org.br/>. Acesso em: 23 de julho de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 31

INTERFACES DA FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: O CASO DAS RÁDIOS COMUNITÁRIAS²⁰

Ana Caroline Martins de Sousa
Hilda Freitas Silva

RESUMO

O presente texto advém da formação e a atuação do pedagogo, tendo como exemplo o caso das Rádios Comunitárias. Objetiva discutir o elo da formação do pedagogo com as rádios comunitárias, visando uma prática humanitária. Está vinculado ao Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI), cujas as autoras são componentes. Tais discussões desencadearam a seguinte problemática: Quais as interfaces da formação e a atuação do pedagogo em se tratando das Rádios Comunitárias? A pesquisa teve como base epistemológica o Materialismo Histórico-dialético por considerar a totalidade e historicidade. Enquanto instrumento metodológico será realizado pesquisa bibliográfica e estudo de caso, cujo corpus teórico se alicerçou em Aranha (1996); Brzezinski (1996/2011); Saviani (1999); dentre outros. Ao final do trabalho, compreendemos que o pedagogo pode influenciar no desenvolvimento humano, nos aspectos da cidadania e direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e atuação do pedagogo; Rádios Comunitárias; Cidadania; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Pensar em formação de um profissional, é pensar em aspectos de organização institucional, de instrumentos legais do Estado e de interesse, disponibilidade e possibilidade pessoal. Nesse sentido, o presente trabalho pesquisa os aspectos institucionais e dos aparelho urbano, no caso Rádio Comunitária. Partimos da premissa que essa tem potencial na formação do pedagogo, como também na formação do ser humano em geral. Sabemos que a discussão é ampla e assim não esgotamos o tema, mas o destacamos para que possamos refletir sobre a potência desse veículo de informação e de cidadania.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO: SOCIALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Atualmente, há muitos debates em relação às áreas de atuação do pedagogo, uma vez que seu trabalho ainda é visto apenas como professor da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e da EJA. Para que os alunos tenham uma visão diferenciada acerca dos espaços de atuação, Libâneo destaca que

desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática (...). Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. (LIBÂNEO, 2011, p.55)

Sendo assim, é preciso que haja uma formação ampla e que a teoria das disciplinas esteja vinculada à prática para que assim o acadêmico consiga encontrar aplicabilidade em tantas teorias que são analisadas no decorrer da graduação. Segundo Libâneo (2011), abordar o curso de Pedagogia voltado para a formação de professor é como reduzir a proposta organizacional, é como negar a concepção *unitas multiplex* pensada por Brzezinski (2011) que é o pedagogo professor-gestor-pesquisador e é como também negar a docência ampliada que é disposta na resolução, o profissional portando de diversas habilidades, se adequando as necessidades da sociedade, sendo ele professor, gestor, pesquisador em espaços escolares e/ou não escolares. O art.4 da Resolução CNE/CP n.01/2006 destaca algumas das atividades fora do âmbito escolar: “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares”.

A docência polivalente é uma das características da identidade do pedagogo, sendo habilitado para ministrar as disciplinas da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, modalidade normal do Ensino Médio, na pesquisa, como orientador educacional E organização de estudo. A resolução não cita “dar aulas” e sim, as múltiplas funções que ele possui. Conforme Silva (2007, p. 38) “(...) o aparecimento de espaços educacionais não formais (...) abrem para o pedagogo novas oportunidades de atuação” com o amparo da lei.

Dessa forma, para que ocorram movimentos acerca do assunto é importante que aconteça no planejamento da atividade o elo entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Castro (2004), é por meio da prática dos acadêmicos nos projetos de extensão que ocorre o processo de ensino aprendizagem. Assim, conforme Silva (2000, p. 1) só é perceptível a extensão se houver o “foco do estudo para o ensino, para a pesquisa, para o estudo do currículo, o estudo da missão da universidade na sociedade, bem como do seu projeto institucional, da situação sócio-econômica do país, das políticas educacionais, entre outros”, pois os movimentos que ocorrem na universidade são as devolutivas para a sociedade de um investimento realizado com os impostos pago pela mesma.

Com isso, se tornam possível e mais facilitado o desenvolvimento da prática reflexiva, uma vez demonstrada pelo docente, para que o educando aprenda e numa outra oportunidade seja o autor de seu próprio conhecimento. Conforme argumenta Anjos e Neto (2018, p.83) “o ensino, em nossa perspectiva e também na pedagogia histórico-crítica precisa ser uma atividade

indissociável entre teoria e prática constituindo, assim, a relação entre a mente e a atividade”, o que para Saviani (2011) é chamado de *práxis* que tem por significado a não dissolução entre a teoria e a prática.

Ao considerar essa indissociabilidade para o processo formativo do acadêmico tanto quanto do próprio professor, o GEFOPi realiza diversas atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão para a formação inicial e continuada de professores. Assim, os movimentos formativos acontecem em projetos de pesquisa, em eventos de extensão e também em atividades de ensino. Alguns desses movimentos formativos aconteceram considerando a temática da formação e da atuação do pedagogo, e foram realizados, no ano de 2017, uma oficina no Encontro Internacional das Licenciaturas no Cerrado – ENILIC, em Valparaíso de Goiás e uma oficina no III Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Campus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás. Em 2018, foi realizada mesa redonda e roda de conversa ministrada por egressos do curso de Pedagogia de diversos *campi* da UEG enquanto atividade curricular da disciplina “Pedagogia em Espaços Não Escolares”.

O ENILIC foi realizado nos dias 13, 14 e 15 de setembro de 2017 no Campus Valparaíso, do Instituto Federal de Goiás e o GEFOPi realizou uma oficina intitulada “A formação e a atuação do Pedagogo”. Para essa atividade, foram elaboradas, previamente, por acadêmicos do Campus Luziânia da UEG, algumas perguntas em relação à temática que geraram dúvidas, curiosidades e questionamentos para que pudesse ser confeccionado um Guia Pedagógico. Esse guia é uma atividade do GEFOPi, elaborada por membros do grupo com a participação de outras pessoas em eventos e oficinas que apresentam uma temática específica. O mesmo está no aguardo da avaliação para receber o ISSN para que seja lançado no Observatório de Idéias da UEG²¹, um sítio eletrônico que agrupa diversos projetos da universidade.

Para tanto, antes que fossem distribuídas as perguntas a serem respondidas, a prof^a Andréa Kochhann fez uma explanação sobre atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares apresentado na Resolução CNE/CP.01/2006, que assegura EM SEUS artigos DO 2º ao 9º, QUE o pedagogo pode atuar como professor, pesquisador, gestor, EM locais como: editoras, hospitais e outros.

²¹ <http://www.observatorioueg.com.br/>

Figura 1: Momento da explicação sobre a atividade da oficina “Formação e atuação do pedagogo” no I ENILIC



Fonte: GEFOPÍ, 2017.

Os participantes da referida oficina foram separados em duplas de maneira aleatória para que pudessem responder às perguntas sobre a temática da formação e atuação do pedagogo e, assim, o Guia pudesse ser construído, como também, provocar um debate tanto em relação à temática, quanto à experiência de elaboração desse gênero discursivo.

A oficina contou com 21icineiros. Foram formadas oito duplas e as perguntas foram distribuídas entre elas, cujo objetivo era perceber se haviam compreendido sobre o assunto. Segue análise de duas delas. Para conservar o anonimato, nomearemos osicineiros como Participante 1 e Participante 2, as respostas serão expostas em *itálico*, mantendo fidelidade ao que foi respondido e, para ocultar trechos de fala, utilizamos “[...]” assim como é utilizado em citações diretas. A primeira pergunta é sobre quais argumentos podemos apresentar para a não atuação do pedagogo em outras áreas além da tradicional sala de aula?

Participante 1 - *Os argumentos para tal são até mesmo culturais, pois, por muitos anos, o pedagogo foi tido como o professor da sala de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também é institucional, pois muitas universidades ainda têm omitido os vários espaços de atuação do pedagogo e fomentam a formação para a sala de aula. Também é pessoal pela falta de buscar conhecimento de nossa própria área.*

Vale lembrar que a Resolução foi criada em 2006 e de acordo com o artigo 8º, o Projeto Político Pedagógico do Curso que aponta sobre os seminários, o estágio supervisionado e outras atividades devem ser impulsionadas para o conhecimento do acadêmico para as diversas áreas de atuação. Assim, cabe ao aluno ser questionador sobre o que está sendo ministrado e para isso é necessário que o acadêmico conheça o ppp de seu curso

A segunda pergunta é sobre de que maneira o pedagogo pode ser formado e atuar na gestão escolar e não escolar?

Participante 2 - *A educação é um ato político (FREIRE, 1987), e permite a formação e o desenvolvimento do ser humano, além de ser um processo que acontece em vários espaços sociais e não somente na escola. Para tanto, o amparo legal está, também, na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que garante às instituições autonomia para estruturar seus cursos, para formar o pedagogo para a docência, a gestão e a pesquisa. A formação para a gestão precisa contemplar a concepção do planejar,*

executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educativos escolares e não escolares; gerenciar trabalhos em equipe, valorizando e respeitando a diversidade e a necessidades do ser humano; analisar, formular, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas e institucionais na área da educação. Dessa forma, os cursos de Pedagogia precisam adotar a formação para a docência ampliada proposta na Resolução CNE/CP. N. 01/2006. E, assim, permitir que o(a) acadêmico(a) seja preparado para essa atuação além da sala de aula, direito já preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É necessário que os profissionais, enquanto formadores de pedagogos, tenham em mente esta concepção, e que busquem colocá-la em prática, permitindo assim, que o pedagogo possa atuar nos espaços designados a ele pela resolução em análise.

Figura 2: Momento da elaboração das respostas para o Guia Pedagógico



Fonte: GEFOPi, 2017.

No III SEPEC, promovido pelo Campus Luziânia da UEG nos dias, 27, 28 e 29 de novembro de 2017, a oficina ministrada pelo GEFOPi foi intitulada “A formação e atuação do Pedagogo”. No primeiro momento foi explicado a importância dos marcos legais do curso de Pedagogia cuja criação se deu pelo Decreto-Lei n. 1.190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, sendo considerado o primeiro marco legal do curso. As primeiras propostas para este curso visavam escolas e docência nos anos iniciais, além da gestão educacional.

O Parecer CFE n. 251/62, de autoria de Valnir Chagas, regulamentou o Curso, em relação ao tempo e currículo mínimo obrigatório, sendo considerado o segundo marco legal. O Parecer CFE 292/62 previu estudo obrigatório de três disciplinas na licenciatura, sendo, de acordo com Costa (2009, p. 44) “psicologia da educação, elementos de administração escolar, didática e prática de ensino, esta última em forma de estágio supervisionado”, mas manteve o Padrão Federal.

A partir de diversas reformas o ensino superior se tornou obsoleto. Surge, então, o parecer CFE nº 252 de 1969, que concretizou tal ação dispondo sobre o curso de pedagogia,

licenciando para “Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.” Segundo Saviani (2007, p. 120), o Parecer 252/1969 é o terceiro marco legal do curso e definiu o pedagogo como licenciado, porém com várias habilitações.

A Resolução CNE/CP n. 01/2006 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, englobando noções, condições de ensino e de aprendizagem, nos quais serão abordados procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 que argumenta dos artigos 2º ao 9º sobre o pedagogo em espaços escolares e não escolares. Demonstrado nas figuras 3 e 4.

Figura 3: Momento da exposição teórica da oficina do III SEPEC



Fonte: GEFOP, 2017

Em seguida, foram expostos em cartazes para que demais membros da comunidade acadêmica tivessem acesso a esse conhecimento, conforme Figura 4.

Figura 4: Cartazes produzidos no segundo momento da Oficina do III SEPEC



Fonte: GEFOP, 2017.

A disciplina “Espaços não escolares” foi incluída no currículo do Curso de Pedagogia da UEG em 2015, como disciplina do Núcleo Específico e, que outrora, era parte do Núcleo Livre. Essa disciplina foi ministrada pela Professora Maria Eneida e, como abordagem inicial, foram realizadas duas atividades em momentos distintos: uma mesa redonda intitulada

“Pedagogia em espaços não escolares”, no dia 24 de agosto de 2018, conduzida por integrantes do GEFOPi e atuantes em espaços como hospital, espaço agrário, editora, presídio, dentre outros, para que os alunos compreendessem a realidade de atuação em cada espaço. Alguns momentos da atividade podem ser visualizados nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Mesa redonda para debate teórico



Fonte: GEFOPi, 2018

Figura 6: Alunos da universidade e comunidade externa



Fonte: GEFOPi, 2018

Como o GEFOPi tem componentes de diversas cidades de Goiás e também de outros Estados, as atividades do grupo são transmitidas via Skype para que, por meio das tecnologias contemporâneas, as possibilidades de formação possam ultrapassar as barreiras físicas e alcance o maior número possível de pessoas, conforme pode ser visto na Figura 7.

Figura 7: Transmissão da Roda de Conversa via skype



Fonte: GEFOPi, 2018

No dia 25 de agosto de 2018, foi sugerido aos alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia uma roda de conversa, cujo objetivo era que os acadêmicos trouxessem as dúvidas e questionamentos a partir de textos teóricos apresentados em aula da disciplina “Pedagogia em Espaços Não Escolares” e também aquelas que pudessem ter sido suscitadas na palestra do dia anterior. Alguns momentos da roda de conversa podem ser vistos na Figura 8.

Figura 8: Roda de conversa sobre a formação e a atuação do pedagogo



Fonte: GEFOP, 2018.

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O CASO DAS RÁDIOS COMUNITÁRIAS

Em meio a uma variedade de meios de comunicação na atualidade, a Rádio Comunitária se constitui como um instrumento que deve servir para a comunidade e portanto um possível espaço para o pedagogo atuar. A partir dessa constatação, o papel do pedagogo favorecerá na formação humana, devido à potencialidade de alcance da Rádio, como também possibilita às pessoas saírem de uma posição de invisibilidade e, por conseguinte, se tornarem protagonistas de suas próprias vidas. Nesse direcionamento os conceitos de cidadania, direitos humanos, cultura, comunicação e relações de poder conceitos que envolvem o trabalho do pedagogo.

Em suma, compreendemos as Rádios Comunitárias como espaço de possível formação, assim como a escola. portanto, essa pesquisa possui grande relevância social, já que analisa indivíduos em processo efetivo de emancipação, e como isso ocorre no âmbito social. Todo esse processo passa por questões de direitos humanos, como a valorização e o incentivo ao comum diário de pessoas da comunidade. Nesse direcionamento o estudo perpassa por toda sociedade nos seus fazeres, desde os oficiais como também pelos simples atos do indivíduo.

No contexto da Constituição Federal do Brasil de 1988, os direitos fundamentais do cidadão são, entre outros: o direito à vida; direito à liberdade (liberdade religiosa, política, de ir e vir, de associação, etc.); direito à igualdade (todos os cidadãos são iguais perante a lei e não devem ser discriminados, nem discriminar, em função de sexo, raça, religião, idade, condições físicas, etc.); direito à segurança (inviolabilidade do domicílio, sigilo da correspondência, respeito à integridade física, etc.); direito ao trabalho e a uma remuneração digna; direito ao amparo do estado na infância e na velhice; direito à participação política, seja por meio do voto, seja por outros meios.

Nesse contexto de gozo de direitos, Santos (2011) nos sinaliza que compreender as disparidades econômicas e o jogo político, ou seja, a realidade, fará que venha a existir “uma outra globalização”, que é a apropriação do direito. Logo, conhecer a situação da apropriação

que deveria existir das Rádios Comunitárias pode contribuir para traçar caminhos melhores em direção a uma sociedade melhor.

Portanto, se observou por meio de pesquisa bibliográfica que a realidade se aproxima ao seguinte: a concessão pública de Rádio Comunitária, o dito conhecimento burocrático que é um obstáculo para as pessoas da comunidade conseguir a tal concessão. Existe grande demora nesse procedimento e, geralmente, as pessoas da comunidade não conhecem e não esperam o final do processo de pedido de concessão.

Outra situação problemática é que existem grupos ideológicos (político institucional e/ou religiosos) que buscam a concessão pública e de renovação das Rádios comunitárias. Agrega-se que existem grupos capitalistas que têm interesse nesse tipo de Rádio com vistas a obterem maiores lucros, o que se justifica pela isenção de impostos de Rádios dessa modalidade. Nos poucos casos que as comunidades conseguem este meio de comunicação, Brandão (2010) nos atenta que as pessoas da comunidade possuem dificuldade de se comunicar nas Rádios Comunitárias, portanto geralmente não há preparo para isso, inicialmente. Dessa forma, Brandão (2010) diz que poucas Rádios Comunitárias – Rádios que fazem o que postula a lei – seguem em situação precária e árdua, com risco inclusive de perseguições por órgãos autoritários.

Fica evidente nos estudos a dificuldade da comunidade de se apropriar desse espaço. Assim, a questão de não conhecer traz angústia a pessoa por não compreender as dificuldades comuns da tentativa de concessão. Assim, Brandão (2010) afirma que é necessário efetivar o direito com a participação da comunidade por meio da formação das próprias pessoas para a comunicação como também para a compreensão do próprio processo de concessão da Rádio. Dessa forma, caminhamos para o fortalecimento da identidade do indivíduo no coletivo. Esse fortalecimento deve ser feito através de maiores investimentos na educação e cultura, pois assim a comunidade compreenderá melhor a importância da sua participação.

Outra situação que pode ser sugerida para o uso devido das Rádios Comunitárias é fazer a conscientização dos gestores das Rádios Comunitárias, ou seja, que os grupos ideológico-partidários, religiosos e comerciais que já conseguiram por meio legal a concessão de Rádio Comunitária ressignifiquem suas ações em direção ao objetivo original dessas Rádios que é o atendimento à comunidade envolvida. Nessa linha de pensamento, há a crença na mudança de postura individual dessas pessoas/grupos para o ideal de melhoria coletiva.

Nesse cenário, Brandão (2010) afirma que as comunidades estão se isolando, pois o

cidadão deixa de fazer adesões mais fortes junto às “causas” e começa a estabelecer laços mais eventuais com os movimentos sociais. Sem esse sentimento de pertencimento efetivo e de uma função de agir politicamente, o cidadão deixa de agir e não assume postos ou funções no seu bairro e, no caso específico que estamos discutindo, não se apropria das Rádios Comunitárias.

Essa não apropriação levam estas a ficarem a mercê de tais grupos religiosos, político-partidários e/ou empresários. Dessa forma, há um descompasso entre o que a lei postula a priori, que é a valorização e o reconhecimento da importância desse instrumento, identificação para com ele e apropriação para o que deveria ser. Brandão (2010) ainda define esse contexto de controle das Rádios por tais grupos como um coronelismo eletrônico.

Para recordar, coronelismo era a forma de poder local que vigorou no Brasil no início do século XX. Portanto, este termo volta atualizado, pois demonstra o controle por meio de mecanismos democráticos. Nesse cenário de atuações sociais, o livro produzido pela Associação Mundial de Rádios Comunitárias no Brasil (AMARC Brasil) intitulado "11 vezes Rádios comunitária" (2014) evidência que mesmo com a lei democrática, quando existe a fiscalização nas Rádios Comunitárias, essa é feita pela Polícia Federal, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e/ou Ministério da Comunicação, geralmente de forma autoritária, culminando no fechamento das poucas Rádios Comunitárias que estavam funcionando da forma legal.

Nos estudos ficou evidente que há Rádios e pessoas engajadas na comunidade, mas há, também, um estado democrático de fachada e uma prática que poda as possibilidades da efetividade da Rádio Comunitária. Também há a comunidade - em grande parte - desinteressada que não reconhece a importância deste meio.

No livro "Maquiavel Pedagogo", Bernardin (2013) teoriza sobre as mudanças necessárias na educação para o desenvolvimento do educando. A referência dessa obra é justificada, pois se percebe que o cidadão não se apropria dos espaços da Rádio – na maioria dos casos – por dificuldade de compreender o processo de se fazer comunicação na Rádio. Entende-se que necessita de uma educação de melhor qualidade. O autor critica as teorias pedagógicas atuais e explica a necessidade de uma integração da sociedade para alcançar isso.

Assim, uma possível interpretação para a situação é que há uma tensão atual em que se percebe a necessidade de melhorarmos, ampliando a participação social ativa, ou iremos estagnar na fachada democrática e “pseudo-cidadã”. No entanto, não é intuito centralizar as explicações das causas da não apropriação como uma dádiva concedida à comunidade, mas sim

alertar que os direcionamentos internacionais e nacionais existem, mas a apropriação deve ser feita pela comunidade.

Refletindo sobre esse contexto é possível compreender que as Rádios Comunitárias são extensões e reflexos da própria sociedade hierarquizada e que a questão de não apropriação delas pelas comunidades não é um problema somente no Brasil, o que não nos exime da necessidade de caminhar em direção a essa apropriação.

A COMUNICAÇÃO E A CULTURA SOB A ÓTICA DAS RÁDIOS COMUNITÁRIAS

Comunicar é parte essencial do ser humano e historicamente o homem cria e recria meios de se comunicar. Bordenave (1997) amparado em Sócrates, diz que a comunicação faz com que o homem conheça a “verdade” e este conhecer permeia a sua identificação no coletivo. Ele aponta ainda que toda sociedade têm a comunicação que merece, pois a comunicação é atrelada à sociedade. Portanto, a situação social que vivemos é devida à forma que comunicamos e interagimos com o meio. Por que não usar o pedagogo em Rádios Comunitárias?

O mesmo autor teoriza que a comunicação fortalece a “sociedade civil”, demonstrando a importância da comunicação numa sociedade dita “organizada”. Mas afinal, o que é comunicação? Quais são as suas interfaces na sociedade? Borges e Santos (2009) nos traz alguns direcionamentos. Segundo os autores, a definição da palavra comunicação é comunhão e interação. Fica evidente que a comunicação pode ser potencializada na comunidade quando se apropria de espaços, assim estas pessoas se socializam e reforçam seus vínculos. O pedagogo pode ser o profissional que intensifica possibilidades na formação humana, inclusive em meios de comunicação, como as Rádios Comunitárias.

Ainda com Borges e Santos (2009), enfatizam ainda dois aspectos que estão dentro do contexto de comunicação, que são as categorias “emissor” e “receptor”. Eles pontuam o caráter positivista dessas categorias, mas que podem ser rompidas dentro de um processo educacional. Percebemos que há imbuídas as vantagens de emitir informações, sendo que dentro de um cenário mais abrangente, no caso da comunidade, se toma como uma referência local de identificação de si mesmo e dos seus pares. Esse rompimento demonstra um caráter de troca, onde favorece mutuamente o desenvolvimento.

Por meio deste “ato de fazer” nos aproximamos do contexto e conceito de cultura. Leitão (2015) diz que a capacidade de produzir cultura é inerente ao ser humano e que toda e qualquer sociedade possui cultura. Ela ainda diz que o “conceito de cultura é visto como um processo

polissêmico, com múltiplos significados que são interpretados tanto por antropólogos como por seus interlocutores” (LEITÃO, 201-, p. 8). Entende-se que fazer cultura é para todos os humanos, independente de posição social e do tempo cronológico. Nesse contexto, é possível compreender que a cultura é criada e recriada por meio da comunicação humana. Vejamos:

Toda expressão dotada de significado, e, portanto toda experiência e todo entendimento, é uma espécie de invenção, e a invenção requer uma base de comunicação em convenções compartilhadas para que faça sentido – isto é – para que possamos referir a outros, e ao mundo de significados que compartilhamos com eles, o que fazemos, dizemos e sentimos. Expressão e comunicação são interdependentes: nenhuma é possível sem a outra. (WAGNER, 2010, p. 76)

Sendo assim, compreendemos que a comunicação permeia o ser humano dentro de um processo dinâmico cultural. É dinâmico porque, segundo Laraia (2001), a cultura se refaz num processo de vivência. Nesse direcionamento, Borges e Santos (2009) colocam a Rádio com um dos meios de comunicação vinculada à mídia eletrônica e de lugar dessa vivência, que é transformada culturalmente e também por meio da comunicação. Dessa forma, a Rádio é um importante meio de refazer a cultura e de se comunicar.

As Rádios Comunitárias são uma força social que deve ser usada além da Indústria da Comunicação, pois comunicar é parte orgânica do processo da própria vida. Assim, a comunicação é algo funcional da necessidade humana de expressão e relacionamento. Nesse contexto a cultura se apresenta impermeada no ato de comunicar e de poder. A comunicação é instrumento de poder e, portanto de persuasão, onde determinada pessoa ou grupo sobrepõe aos demais na sociedade, desconsiderando os direitos que envolvem a própria comunicação e cultura. Esse contexto de cultura e comunicação permite a construção e reconstrução do ser no social. De tal modo, percebemos que direitos culturais é um ponto estratégico para se compreender a sociedade em sua diversidade de seres e nas variadas formas dos cidadãos de se apresentar.

As Rádios Comunitárias são regulamentadas pela Lei 9.612/98, sendo uma concessão pública que tem como objetivo fortalecer os vínculos dos indivíduos da/na comunidade, numa perspectiva de cidadania. Brandão (2004), amparado em Detoni diz que o principal objetivo é “proporcionar à comunidade a possibilidade de acesso aos meios de comunicação, além de uma programação de cunho social que não encontra espaço nas demais emissoras” (DETONI apud BRANDÃO, 2004, p. 287). Deste modo, a lei 9.612/98 tem a prerrogativa de valorização e direcionamento da pluralidade das pessoas.

Wagner (2010) teoriza que a comunicação está intrínseca na formação dos seres e da

sociedade, sendo que a educação é o exemplo evidente da cultura e comunicação perpassada à história. Contudo, ter um meio de comunicação nas comunidades, teoricamente, é impulsionar este desenvolvimento do indivíduo e do social. Assim é primordial que a atuação do pedagogo nas Rádios Comunitárias, seja feita de forma sensível as realidades locais, mas também dialogando com as questões que envolvem a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de estudos, pesquisas e reflexões oriundas de um processo de aprendizagem, como no GEFOP/UEG, nota-se que as Rádios Comunitárias é um dos lugares/instituições que a comunidade pode utilizar a cultura, produzir conteúdo e (re)inventar a forma de atuação do cidadão, como também valorizando a comunidade. Isso reflete no sentimento de pertencimento e fortalecimento de vínculos, impulsionando a pessoa a se colocar de forma crítica e atuante na sociedade.

Entende-se que as Rádios Comunitárias possuem esse poder de comunicação e de produção de cultura, sendo usada pela comunidade para potencializar a visibilidade e impulsionar pessoas a fazerem política e interagir de forma que acrescente ao social. Dessa forma é apresentado como um possível espaço de atuação do pedagogo, tendo a essência de representar as Rádios Comunitárias quebrando a hegemonia e paradigmas impostos por conteúdos que normalmente são desempenhados por canais convencionais. Tal meio de comunicação, traz a prerrogativa da comunicação plural e alternativa, ou seja, não convencional. Projetando o pedagogo como profissional que favorece o processo de desenvolvimento cognitivo das pessoas na comunidade com as Rádios Comunitárias.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Humberto R.dos; NETO, Henrique Carivaldo de Miranda. Por uma educação que ensine a pensar: duas contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. In: ARAUJO, Eleno Marques de (Org.) **Ensino, pesquisa e extensão: diálogos da formação e práticas docentes**. Goiânia: Kelps, 2018.

ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RÁDIOS COMUNITÁRIAS. *11 Vezes Rádio Comunitária: Diferentes pontos de vista sobre déficits democráticos do meio de comunicação mais popular do mundo*. 2014. Disponível em: http://amarcbrasil.org/wpcontent/uploads/2014/08/AMARC_11_vezes_RadCom_web.pdf. Acesso em 13/02/2015.

BERNADIN, Pascal. *Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*. Tradução de Alexandre Muller Ribeiro. Campinas: Instituto Olavo de Carvalho, 2013.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é Comunicação?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro. SANTOS, Wanderley Alves dos. (2009) Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental. Capítulo: *Educação Fundamental e as Mídias*. (pág. 43 – 67) Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2009.

BRANDÃO, Pedro Ivo Martins. *O Papel das Rádios comunitárias na Intermediação das Relações Sociais na Comunidade*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a01.pdf>>. Acesso em 13/02/2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio, 2006.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **ANFOPE EM MOVIMENTO 2008-2010**. Brasília, Liber Livro, Anfope: Capes, 2011.

CASTRO, L.M.C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, MG. **Anais da 27ª Reunião**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf> Acesso em 01 de junho de 2019.

COSTA, VilzeVidotte. **O trabalho do pedagogo nos espaços educativos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DETONI, Márcia. Rádios comunitárias: revolução no ar. In: BARBOSA FILHO et al. (org.). *Rádio: sintonia do futuro*. São Paulo - Paulinas, 2004.

DIAZ, Javiera. *E os Estados? Jogam a favor ou contra a democratização da radiodifusão*. In: ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RÁDIOS COMUNITÁRIAS. *11 Vezes Rádio Comunitária: Diferentes pontos de vista sobre déficits democráticos do meio de comunicação mais popular do mundo*. 2014. Disponível em: http://amarcbrazil.org/wpcontent/uploads/2014/08/AMARC_11_vezes_RadCom_web.pdf. Acesso em 13/02/2015.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001

Lei nº 9.612/98. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19612.htm Acessado em 30/12/2014 às 12:55

LEITÃO, Rosani Moreira. *Diversidade Cultural e Cidadania*. Manuscrito não publicado.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.63-100.

SANTOS, Milton. *Globalização Milton Santos: oMundo Global visto do lado de cá*. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM. Acesso em 23/12/2014

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100_15742007000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 23 de julho de 2017.

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado. O pedagogo em espaços não escolares. São Paulo: 2007. In:
[HTTP://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICGO00751_01C.p
df](HTTP://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2007/trabalhos/humanas/inic/INICGO00751_01C.pdf)

SILVA, Maria das Graças. Universidade e Sociedade: cenário de extensão universitária?. In: ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu, MG. **Anais da 23ª Reunião**. 2000. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1101t.htm> Acesso em: 01 de junho de 2019.

SÓ HISTÓRIA. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/dicionario/#>. Acesso em 01/03/2015.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

CAPÍTULO 32

TRABALHO ABSTRATO E EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Artur Bispo dos Santos Neto
Tatiana Lyra Lima Félix

RESUMO

O presente texto tem como premissa fundamental a necessidade de uma educação que se coloque na perspectiva de ir além do capital. Para entendermos a relevância da constituição de uma educação que se contraponha ao capital e sua lógica imperativa da apropriação de mais trabalho mediante a produção de mercadorias, é necessário entendermos por que a educação se constitui como uma mercadoria nessa forma de sociabilidade. Por isso, no decorrer deste texto vamos apontar a conexão existente entre trabalho abstrato e educação, mercadoria e educação, educação e sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho abstrato; educação abstrata; emancipação humana.

INTRODUÇÃO

Há uma relação intrínseca entre educação e trabalho, educação e sociedade, educação e história, educação e totalidade social. A educação não é categoria fundante do mundo dos homens, mas categoria fundada. A categoria fundante do mundo dos homens é o trabalho. O trabalho permite entender o complexo da educação e os demais complexos que constituem a totalidade social como um complexo de complexos.

É importante entender que a educação está relacionada àquele conjunto de complexos que incidem sobre o comportamento dos outros homens. A educação é um conjunto de pressupostos incidentes sobre a existência subjetiva e objetiva dos indivíduos, moldando as atitudes e comportamentos que servem para reproduzir a estrutura social existente. As transformações substanciais da sociedade passam necessariamente pela alteração das relações de produção e do modo como os homens organizam a produção e a reprodução de sua existência material. Essas transformações também repercutem sobre o complexo da educação.

O preceito fundamental da educação forjada pelas classes dominantes é preparar os indivíduos para reproduzir a sociedade existente. Na sociedade de classes este processo de reprodução acha-se perpassado pela contradição e contraposição, haja vista que a dominação de classe não é uma tarefa sempre harmoniosa e pacífica; por isso as classes dominantes precisam plasmar seus interesses no interior das classes dominadas e para isso universalizam preceitos que são essencialmente particulares.

Numa sociedade de classes, a educação deve servir aos propósitos da reprodução dos valores que servem à acomodação e à subordinação das classes dominadas aos preceitos hegemônicos instituídos, e ainda, preparar as classes dirigentes para o processo pedagógico de controle dos trabalhadores na perspectiva do aprofundamento da expropriação do trabalho excedente.

A quintessência das sociedades de classes é a expropriação de trabalho excedente. É elementar entender que todo o processo de acumulação de riqueza tem como pressuposto essencial a capacidade dos homens produzirem mais do que o necessário para reproduzirem as suas existências enquanto tal. No sistema do capital, a expropriação de trabalho excedente configura-se como expropriação de produção excedente e do valor excedente. Uma parte da mais-valia apropriada deve ser capitalizada e servir ao processo de reprodução ampliada do capital. Este é uma entidade social que vive da acumulação e expansão da mais-valia, que representa aquela parte da jornada de trabalho que o trabalhador entrega gratuitamente ao capitalista. É isso que faz o capitalista sorrir ao “com o encanto de uma criação do nada. Essa parte da jornada de trabalho de tempo de trabalho excedente, e o trabalho despendido nela: mais-valia (*surplus labour*). MARX, 1985, p. 176).

A educação formal e informal deve educar os indivíduos para reproduzir a lógica da sociedade existente. Na sociedade capitalista, a educação serve para garantir e justificar o processo de expropriação de trabalho não pago, porque esta é a essência da sociedade capitalista e do sistema do capital. Evidentemente, isso deve ser implementado mediante uma sofisticada divisão social do trabalho, em que os verdadeiros produtores do conteúdo da riqueza material da sociedade sejam plenamente subordinados ao capital. A subordinação formal deve ser transformada em subordinação real com o desenvolvimento dos meios de produção possibilitado pela inserção da ciência e da técnica nos processos de produção e com a intensificação da divisão social do trabalho ensejada pela Revolução Industrial.

TRABALHO ABSTRATO E EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

A educação deve claramente refletir os elementos essenciais da sociedade em que se acha inserida e numa sociedade em que a forma de constituição da riqueza constitui uma “imensa coleção de mercadorias” (MARX, 1985, p. 45), a educação também não pode deixar de configurar-se como uma mercadoria.

A educação deve se transformar em mercadoria porque a essência desta sociedade está assentada no trabalho abstrato e na transformação da relação dos seres humanos entre si em

relação entre coisas. O fetichismo da mercadoria deve amoldar completamente a anatomia da sociabilidade burguesa, fazendo dos indivíduos simples expressão do tempo de trabalho socialmente necessário à reprodução do capital. O termo fetichismo da mercadoria foi adotado por Karl Marx mediante a análise crítica do universo da religião. No entanto, de forma distinta de Ludwig Feuerbach, nosso autor não estaciona na análise minuciosa da natureza alienada da religião, mas avança significativamente na crítica das relações objetivas que norteiam o mundo concreto das relações sociais e aponta que o modo de produção capitalista desenvolveu mecanismos sofisticados de controle e dominação dos seres humanos mais poderosos do que os desencadeados no passado pela religião.

A crítica da metafísica religiosa é superada pela crítica radical das estruturas sociais que emanam das mãos e da cabeça humanas. A forma de organização da economia capitalista forjar-se mediante a constituição de instrumentos que subjagam os seres humanos e os transformam em coisas. O fetichismo da mercadoria serve para obliterar o fundamento efetivo da relação, à proporção em que a mercadoria-dinheiro parece possuir uma força descomunal que brota dela mesma e não da forma de organização do trabalho. O dinheiro deixa de configurar-se como simples mediação das relações de troca para emergir como o fundamento da relação, como ponto de partida e de chegada na fórmula D-M-D'. O movimento duplicado do dinheiro parece conferir caráter autônomo ao capital e este parece constituir-se como uma espécie de divindade, como se fosse causa de si mesmo e não carecesse da mediação da exploração e expropriação do trabalho para poder vim ao mundo.

O trabalho abstrato é a categoria fundamental do processo de produção e reprodução do capital, em que o sistema de troca de mercadorias tem no tempo de trabalho socialmente necessário seu elemento fundamental. É o tempo de trabalho abstrato que medeia a relação das mercadorias entre si. O elemento determinante do valor de troca das mercadorias entre si é o trabalho abstrato. Este serve para sustentar o edifício das abstrações das diferenças efetivas e corpóreas das coisas, fazendo com elas compareçam como se fossem iguais. A identidade das coisas distintas entre si presume a obliteração da diferença concreta existente entre elas. Assim, uma coisa é igualada com a outra, e uma mercadoria reconhece a sua bela alma (*schöne Wertseele erkennt*) em outra mercadoria. As substâncias corpóreas são abstraídas e o que fica de cada coisa é o fato de elas expressarem uma determinada quantidade de tempo de trabalho.

A análise marxiana da teoria do valor serve de ponto de inflexão para a elucidação da teoria da mais-valia enquanto fundamento ontológico de todo o sistema do capital. É preciso

entender que a essência da produção de mercadoria subsiste na expropriação do tempo de trabalho não pago, ou seja, na mais-valia. Sendo a produção de mercadorias um componente essencial do processo de reprodução do capital, a educação tem como função hegemônica “preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho” (TONET, 2012, p. 16).

Afinal, por que os indivíduos anseiam entrar numa universidade? Eles aspiram ingressar na universidade porque estão destituídos dos meios de produção e dos meios de subsistência; por isso precisam vender sua força de trabalho como uma mercadoria. É o valor de troca que pauta as aspirações de acesso à universidade pública. Na universidade privada isso se constitui numa evidência que descarta qualquer justificção. No entanto, mesmo na escola pública e na universidade pública, a lógica da mercadoria perpassa e regulamenta todo o processo de aprendizagem.

Numa sociedade em que a forma medular de configuração do trabalho é o trabalho abstrato, a educação deve estar voltada plenamente para amoldar os indivíduos ao processo de reprodução do mundo como um amontoado de mercadorias. Numa sociedade regida pelo trabalho abstrato, os conteúdos ministrados devem ser também abstratos e deslocados de suas condições objetivas. Nesse contexto, deve-se aprender a memorizar coisas completamente distanciadas da vida concreta, devem-se buscar soluções rápidas para os problemas, sem penetrar na sua essencialidade, pois numa sociedade regida pela lógica da mercadoria, as relações reificadas e alienadas perpassam de alto a baixo toda sua estrutura, inclusive a educacional. Cumprir ofertar uma educação fundada em mediações abstratas e destituídas de concreticidade.

Os estudantes aprendem coisas que não possuem nenhuma conexão com a vida concreta, porque a forma medular desta sociedade é o trabalho abstrato. As pessoas estudam química sem entender sua aplicabilidade e sua fundamentação; decoram os conteúdos de geografia e não conhecem o espaço em que habitam; aprendem história desconhecendo completamente o vínculo existente com seu passado. Escreve Orso (2008, p. 51): “Esta forma de educação corresponde a essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar”.

A educação numa sociedade assentada sobre o trabalho abstrato deve ser uma educação abstrata e que oblitere as verdadeiras potencialidades humanas. Ao invés de o ser humano lograr realizar-se plenamente, essa educação obnubila as efetivas qualidades humanas, tornando-o um ser individualista, mesquinho, consumista e privado de suas qualidades essenciais. A

propriedade privada dos meios de produção impede que os seres humanos possam usufruir das riquezas produzidas pela humanidade e fazem do consumismo o verdadeiro substrato de sua existência. O ser é subordinado ao ter; tudo passa pela mediação da apropriação privada das coisas produzidas. O indivíduo acaba se constituindo também como um objeto e um ser privado de sua efetiva humanidade.

A educação dos tempos de trabalho abstrato plasma uma personalidade perdida e desconectada com a singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, forja autômatos e indivíduos completamente perdidos no mundo. A educação que tem sua essência na posse das coisas e na competição desmedida dos homens entre si como seu *leitmotiv* torna a existência humana completamente desprovida de sentido. Isso culmina por forjar pessoas completamente infelizes e doentes, pessoas com transtornos psicológicos e portadores de inúmeras doenças mentais.

A lógica da concorrência, da competição, da produtividade desmedida, do individualismo possessivo, da busca do sucesso a qualquer preço transforma os seres humanos em criaturas destituídas de sua própria humanidade. Esse processo de coisificação dos seres humanos foi muito bem salientado na literatura por Franz Kafka, quando assinalou, em sua obra *A metamorfose*, a transformação dos seres humanos em bichos. A sociedade que tem uma educação forjada na luta de todos contra todos, nos sistemas de avaliação produtivistas, na rivalidade e no egoísmo transforma todas as relações entre os homens em relações inumanas e reificadas.

A educação dos tempos de hegemonia do trabalho abstrato sobre o trabalho concreto serve à lógica da dominação do homem sobre o homem e ao processo de mistificação do mundo, como se não restasse alternativa efetiva ao sistema instituído. Mesmo quando a educação possui uma perspectiva crítica, ela acaba enredada “por um amplo aparato disciplinar e burocrático, deixando pouco espaço para a flexibilidade e para a realização de experiências alternativas” (ORSO, 2008, p. 51).

A CRISE DO SISTEMA DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO ABSTRATA

O refluxo do capital desde a década de 1970 intensificou a necessidade de submeter a educação à lógica do mercado. Este processo anteriormente se realizava de maneira indireta; a educação ministrada pelo Estado tinha como propósito reproduzir as relações fundamentais necessárias ao processo de reprodução do capital. Na atualidade, o caráter mercadológico da educação se apresenta de uma maneira muito mais direta, descartando determinadas mediações,

como, por exemplo, a presença do Estado para conferir à educação o caráter de direito da sociedade.

Apesar de a educação ministrada na escola pública ter uma particularidade distinta da comercializada na escola privada, isso não a isenta de se configurar como uma mercadoria. Não se pode deixar de reconhecer que a educação é uma mercadoria distinta da forma clássica de objetivação da mercadoria, pois ao final da jornada de trabalho de um professor da escola particular não se tem apresentado nenhum objeto concreto, já que ao final da aula nenhum produto novo foi objetivado. No entanto, a mercadoria pode satisfazer tanto as necessidades do estômago quanto da cabeça. É mister considerar que o capital cria necessidades artificiais nos seres humanos, porque a sua finalidade é acima de tudo o lucro e o atendimento das demandas determinadas pela humanidade.

Um banqueiro investe seu capital na abertura de uma escola porque sabe que pela sua mediação pode extrair mais-valia, pouco importa que ao final do processo de trabalho haja ou não um produto constituído, como é caso do trabalho do operário que transforma a natureza e ao final deixa um novo produto para a sociedade, sendo, portanto, responsável pelo conteúdo da riqueza material da sociedade. O trabalho do professor da escola privada é um trabalho produtivo para o capital porque produz mais-valia e porque permite que o capital investido seja ampliado.

No Brasil, a relação entre escola pública e escola privada alterou-se consideravelmente com a intensificação da crise estrutural no capital. Evidentemente que a existência da escola privada perpassa toda a história de implementação e desenvolvimento do capitalismo no território nacional. No entanto, observa-se que ela se intensificou desde a Constituinte de 1988 e a regulamentação da LDB (1996), quando o número de instituições superiores passou de 918 em 1990 para 2.416 em 2014.

A forma que o governo federal encontrou para ampliar o acesso ao ensino superior foi transformar a educação numa mercadoria; o MEC (Ministério da Educação) não se cansa de apontar o crescimento do acesso ao ensino superior. No entanto, este crescimento implicou o aprofundamento da diferença proporcional entre a educação pública e a educação privada: a educação pública atende a 22% das vagas oferecidas e a educação privada a 78% das vagas apresentadas nas 2.416 Instituições de Ensino Superior (PRIMI, 2014). O ensino privado brasileiro acha-se em primeiro lugar no *ranking* internacional, que movimentou em 2005 US\$ 2,2 trilhões. Entre 2001 e 2008, segundo Oliveira (2009, p. 753), “o setor do ensino privado

aumentou seu movimento de capitais de R\$ 10 bilhões para 90! Nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período”.

Entre as distintas instituições privadas, ganha notoriedade o grupo Kroton-Anhanguera, com valor estimado no mercado de aproximadamente 25 bilhões de reais; atende a mais de 1,2 milhão de alunos somente no âmbito da educação superior, ou seja, 14,2% dos alunos matriculados (5 milhões) pertencem a uma única instituição privada. Além da Anhanguera, que foi fundida ao referido grupo em novembro de 2013, participam do Kroton instituições como: Fama, Pitágoras, UNIC, UNIDERP, UNOPAR, UNIRONDON, LFG, UNIASSELVI e UNIME.

O subsídio de bolsas para os alunos mediante o FIES permitiu a ampliação do setor privado. O Programa oferecia, em 2014, bolsas para 1.116 instituições participantes em 991 municípios; desde a criação do programa, mais de 1,5 milhão de brasileiros adquiriram o diploma universitário (REDE BRASIL ATUAL, 2014). O referido programa tem se configurado como um excelente mecanismo de expansão do setor privado e revela o verdadeiro caráter do Estado no contexto de crise estrutural do sistema do capital. A afirmação de que o Grupo Kroton é nacional não passa duma ficção, pois as instituições privadas lançam ações na bolsa de valores que são adquiridas por capitalistas do mundo inteiro; ademais, a legislação brasileira não institui nenhum impeditivo ao ingresso de capitais estrangeiros em educação.

A inserção de grandes instituições financeiras no complexo educacional revela que a educação se tornou uma mercadoria, e que as operações lucrativas não se circunscrevem somente às atividades de ofertas de vagas no sistema presencial ou semipresencial de ensino, mas estendem-se aos cursos a distância e aos pacotes educacionais, “que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor” (OLIVEIRA, 2009, p. 741). A relação promíscua com o ensino privado se faz presente mediante parcerias que permitem a efetivação de políticas de avaliação encetadas pelos distintos governos (federal, estaduais e municipais), além da venda de materiais de formação ou instrucionais na forma de apostilados, livros didáticos, consultorias, *softwares* etc. As consultorias empresariais servem “tanto à inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação” (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

O desenvolvimento da educação como apêndice do capital financeiro é um mecanismo elementar para o capital deslocar a sua crise de expansão; a acumulação é um fato inquestionável. Nesse processo, assiste-se ao fortalecimento da tendência de o complexo

educacional ser completamente dominado pelos oligopólios, pois a disputa entre os distintos grupos empresariais existentes tende a conduzir ao monopólio. Intensificam-se o rebaixamento da qualidade de ensino e os níveis de exploração da força de trabalho dos professores.

A educação que predomina na sociedade capitalista está fundada no trabalho abstrato; daí todo o caráter abstrato da educação, em que os indivíduos estudam, mas não entendem nem sabem o que estudam, pois a educação ministrada não passa de um instrumento de autorreprodução do sistema do capital. Não é à toa que 65% das pessoas portadoras de diplomas aferidos por instituições como a Anhanguera em nada melhoraram suas condições salariais, e 50% não conseguiram melhoria alguma em sua situação profissional (PRIMI, 2014).

CONCLUSÃO

É preciso entender que o trabalho abstrato é somente a forma de constituição do trabalho que serve aos interesses das sociedades de classes e que encontrou sua máxima expressão no sistema do capital. O trabalho abstrato, enquanto trabalho alienado, é somente uma forma de configuração do trabalho. Esta forma não é uma entidade eterna e imutável. Isso implica dizer que existe uma forma efetiva e verdadeira de configuração do trabalho que se exprime como uma necessidade eterna dos homens. O trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens perpassa todas as formas de sociabilidade e vai continuar existindo numa sociedade sem classes.

Neste contexto, a constituição duma outra forma de pensar a educação implica na superação da organização da vida material dos homens e do trabalho que lhe dá sustentação. É preciso operar mudanças substanciais na sociedade para que a educação possa assumir outra configuração, do contrário não passará de “atividades educativas”. Escreve Tonet (2012, p. 38): “o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociedade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital”.

A transcendência do caráter de mercadoria que perpassa a educação pressupõe a superação da forma de trabalho que lhe dá sustentação. Somente pela mediação do fim do trabalho abstrato se poderá lançar abaixo a forma mercadoria, dinheiro e capital. É preciso salientar que todas essas categorias estão fundamentadas no trabalho abstrato. Uma alternativa de educação ao capital que desconsidere a forma como os homens organizam sua existência material não passa de uma abstração. Desse modo, falar em “educação libertadora”, “educação humanista”, “educação integral”, sem considerar a necessidade de subversão radical das

estruturas socioeconômicas que sustentam o sistema instituído, não passa de uma abstração idealista.

É somente pela constituição de relações de produção controladas e dirigidas pelos produtores associados na perspectiva de atender às demandas humanas e não às demandas da reprodução do capital, em que o lucro é tudo e o homem é nada, que se poderá superar a lógica da produção de mercadorias e da produção do valor (de troca). Segundo Tonet (2012), a tarefa de superação do trabalho abstrato pertence ao trabalho associado, porque “somente ele permite superar todas as formas estranhadas de relações entre os homens geradas pelo capital ou por ele apropriadas e subsumidas”.

Uma sociedade emancipada do capital implica a construção de relações em que os produtores associados controlem a produção, a distribuição e o consumo da riqueza produzida; em que o excedente produzido pelos produtores seja aplicado no desenvolvimento das efetivas potencialidades humanas e não para atender aos interesses de uma determinada classe social.

Uma sociedade emancipada do capital passa pela superação do trabalho abstrato e alienado, no qual o tempo de trabalho é tudo e o ser humano é nada. Nesse contexto, coloca-se na ordem do dia uma educação para além do capital. Para isso, a universalização da educação deve transcender significativamente a universalização abstrata da educação nos marcos do capital (MÉSZÁROS, 2008), pois não basta simplesmente fornecer escola para todos ou educação para todos, quando esta educação visa tão só preparar a mão de obra para atender às demandas do mercado. A universalização da educação somente será efetiva quando articulada a universalização do trabalho, em que o tempo disponível da sociedade se constitui como elemento decisivo de definição da riqueza da sociedade e não mais o tempo de trabalho necessário.

A constituição de políticas educativas que tenham como propósito a universalização da educação nos termos da reprodução do capital não implica nenhuma mudança substancial da estrutura da sociedade existente; o capital continua subordinando o trabalho aos seus propósitos. É preciso pensar a universalização da educação numa perspectiva centrada na universalização do trabalho e no controle do trabalho associado de todo o processo de produção, em que o imperativo do lucro e da dominação do trabalho seja completamente superado.

A educação na perspectiva da emancipação humana pressupõe o controle do trabalho da produção, circulação e consumo. Sem as mudanças das estruturas de organização da existência material da sociedade, não será possível mudar a natureza essencial da educação

norteadora das sociedades de classe. Uma educação para além do capital requer o colapso completo do tempo de trabalho necessário como medida do valor, do trabalho abstrato como quintessência da sociedade, em que o valor de troca persiste. Somente numa sociedade regida pelos preceitos do trabalho como necessidade eterna dos homens é possível uma sociedade emancipada do capital.

REFERÊNCIAS

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro primeiro. Vol. I. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 108, p. 739-760, outubro de 2009.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In. ORSO, Paulino José (Org.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PRIMI, Lilian. Brasil detém recorde mundial em empresas lucrativas de ensino. *Revista Caros Amigos*, setembro de 2014.

REDE BRASIL ATUAL. *Kroton e Anhanguera confirmam fusão e criam gigante da educação, com valor de R\$ 22 bi*. <http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2014/07/kroton-e-anhanguera-oficializam-fusao-e-viram-gigante-da-educacao-com-valor-de-r-22-bi-4543.html>

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CAPÍTULO 33

DO APRENDER EM COMUNIDADE COM JOSÉ PACHECO E CIA. AO NOSSO ENSINO REMOTO: UMA PRÁTICA DE SUCESSO CONSOLIDADA NO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107133146

Maristela da Silva Pinto
Debora Ribeiro Lopes Zoletti

RESUMO

Este capítulo se propõe a apresentar uma prática de sucesso realizada em tempos de pandemia, via ensino remoto, a partir do paradigma da aprendizagem. Duas professoras, cientes de que era necessário inovar o espaço “sala de aula”, cientes de que o processo de ensino-aprendizagem deveria se produzir, cada vez mais, estabelecendo significado concreto para a vida dos aprendizes e cientes de que nem sempre conseguiam alcançar e motivar a todos, se debruçaram em leituras que versavam sobre a educação transformadora. Em uma dessas leituras, se depararam com o belíssimo e importante trabalho do educador, antropólogo, especialista em leitura e escrita, Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e indutor de mais de 100 projetos para uma nova educação no Brasil, José Pacheco. Ali encontraram o caminho que queriam trilhar, as conversas que gostariam de partilhar, as mudanças que precisavam implementar em suas práticas. Após lê-lo incansavelmente e após ouvi-lo atentamente, em 2019, no congresso que organizaram em sua universidade, em 2020, fatídico ano pandêmico, participaram, remotamente, de uma formação em comunidade ofertada pela Ecohabitare²², organizada pelo próprio José Pacheco e Claudia Passos. Dita formação foi um divisor de águas em suas vidas, pois puderam comprovar, na prática, exercendo o papel de estudantes, como e o quão bem funciona o paradigma da aprendizagem. A partir daquele momento, por uma questão ética com elas, com os discentes e com a educação, se desvincilharam do paradigma da instrução e construíram seus cursos a partir do paradigma da aprendizagem. Uma vez implementada a modalidade remota de ensino em sua universidade, as docentes realizaram seus encontros síncronos e assíncronos com os estudantes a partir desse paradigma e como resultado, ao final do período, receberam como *feedback* relatos como: “incrível como houve ainda mais interação entre nós discentes e a docente”; “trabalhar em equipe foi muito enriquecedor!”; “as tarefas foram muito criativas, dialogavam com a realidade”; “tivemos voz”; “como aprendi realizando as pesquisas!”; “como aprendemos quando partilhamos o que aprendemos!”. Além disso, a média dos resultados das avaliações – sempre diversificadas, sistemáticas e contínuas –, girou em torno de 8,5, revelando, portanto, um resultado muito mais satisfatório quando comparado ao modelo antigo. Concluimos, com essa prática, que é possível aprender remotamente, que autonomia e responsabilidade são valores imprescindíveis de serem consolidados tanto nesse tipo de modalidade quanto na vida e que o paradigma da aprendizagem é o caminho para a inovação e a efetivação de uma educação significativa e eficiente.

²² “Ecohabitare – construindo comunidades sustentáveis” trata-se de uma empresa de consultoria e projetos educacionais com experiência de mais de 10 anos como empresa social que, apoiando projetos educacionais, do Brasil e de Portugal, concentra seu foco em assessorar instituições e comunidades a desenvolver ecossistemas de inovação educacional, atuando com: Sensibilização de Educadores, Formação Aprender em Comunidade e Escolas em Transição e Arquitetura Escola Sustentável XXI. Informações disponíveis em: < <https://ecohabitare.com.br/> >

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19; ensino remoto; paradigma da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em inícios de 2020, a pandemia chegou e impulsionou mudanças de todos os tipos, nos mais diversos âmbitos da sociedade. Na área da educação, a crise sanitária causada pela Covid-19 significou a real e urgente necessidade de busca por novos caminhos, adaptando métodos e teorias, a fim de que o processo educacional formal, apesar do fechamento das instituições, tanto no nível de educação básica quanto no superior, pudesse ter continuidade. Diante desse cenário, nós, duas professoras dos Cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ percebemos que aquele era o momento propício para a mudança crucial em nossas práticas. Uma vez que o ensino remoto havia sido imposto em nossa instituição de ensino, não havia outro caminho a não ser o de, apesar dos receios e inseguranças que o momento trazia, nos adaptar a esta nova modalidade.

Diferentemente da modalidade de Educação à Distância (EaD), o ensino remoto preconiza a transmissão de aulas em tempo real, na qual professor e estudantes de uma turma interagem nos mesmos horários em que ocorreriam as aulas no modelo presencial, mantendo, assim, a rotina acadêmica em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades. Devido à necessidade do distanciamento social, nós, enquanto educadoras, nos vimos diante de uma nova realidade de ensino-aprendizagem e mais do que usar novas ferramentas, mais do que transpormos a “aula expositiva” para o mundo virtual, nos vimos na obrigação ética de inovar no âmbito da aprendizagem. Segundo os ensinamentos de José Pacheco (2019), essa nova construção social de aprendizagem só se faz possível se houver, de fato, um processo transformador propulsor de uma ruptura pragmática e benéfica para a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento harmônico do ser humano. Desse modo, nos propomos a sair do paradigma da instrução, implementando o paradigma da aprendizagem em nossa prática, em nossos encontros de formação com nossos estudantes. Mas como se dá a transposição de um paradigma para o outro?

A metodologia adotada em nossos cursos consistia em: (a) desenvolver a autonomia do estudante, usando como dispositivo de prática o roteiro subjetivo (Pacheco, 2019); (b) incentivar o ímpeto investigativo do aprendiz, levando-o a buscar/pesquisar as respostas às suas questões; (c) promover seu senso de coletividade, através das partilhas dos conhecimentos construídos. Nossos cursos foram divididos em encontros síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos se dividiam em três partes: (1) verificação do encaminhamento do encontro anterior.

Momento da partilha interativa das evidências de aprendizagem construídas pelos discentes individualmente ou em equipe. É importante ressaltar que enquanto uma equipe se apresentava, as demais deveriam ter um olhar crítico e reflexivo da apresentação e tecer comentários ao final desta; (2) partilha de novo assunto/conteúdo programático por parte do docente, via aula expositiva; (3) encaminhamento para o próximo encontro. Já os encontros assíncronos se dividiam em: (1) construção de seu roteiro subjetivo; (2) pesquisa, leitura e comentário individual acerca do assunto pesquisado. Tal comentário era postado no fórum da comunidade virtual e deveria ser comentado pelos demais colegas; (3) construção, em equipe, da atividade solicitada, com autonomia e criatividade.

APRENDER EM COMUNIDADE: UMA APRENDIZAGEM CONCRETA VIA ECOHABITARE

De agosto a outubro de 2020, participamos do projeto de formação “Aprender em Comunidade - 2ª edição”, realizado na modalidade EAD, sob a organização de José Pacheco e Claudia Passos. Tratava-se de um processo formativo constituído por um percurso de aprendizagem com 60 (sessenta) horas de atividade teórico-prática que visava a compreensão acerca do que de fato significa inovar no quesito educação e, a partir disso, implementar uma efetiva transformação da prática educativa. Constava de dois encontros síncronos semanais, de duas horas de duração e, pelo menos, um encontro assíncrono semanal. Os síncronos funcionavam com a seguinte dinâmica: começava com uma abertura acolhedora e reflexiva, depois se escolhiam os guardiões – guardião da memória, guardião do tempo e guardião do foco –; em seguida, havia a verificação dos encaminhamentos do encontro anterior, posteriormente aconteciam as partilhas acerca de novos assuntos, a começar pelos tutores e seguidas por trocas individuais ou coletivas entre nós, os tutorandos. Após essas partilhas, passávamos ao momento dos encaminhamentos futuros e, por fim, culminávamos no encerramento, momento no qual abundavam diferentes dinâmicas, como por exemplo, declamação de poemas, performance musical, relatos de casos, entre outros, já que o espaço era livre e aberto a todos que se sentissem à vontade para partilhar algo. Já os assíncronos, aconteciam na plataforma *moodle*, na qual tutorandos e tutores interagiam nos fóruns, através de postagens de dúvidas, descobertas, atividades realizadas e outros tópicos diversos que viessem a surgir ao longo daquela semana de atividades assíncronas.

Nessa formação, afirmamos categoricamente que a aprendizagem foi robusta, transformadora, ética e humana. Aprendemos o que é, como se faz, para que serve, além de

refletirmos e reavaliarmos conceitos e preceitos que já nos eram familiares, a saber: (i) roteiro de estudo, (ii) núcleo de projeto, (iii) matriz axiológica, (iv) carta de princípios, (v) tutoria, (vi) dispositivos de prática e de relação, (vii) avaliação, (viii) desenvolvimento curricular e, por fim, (ix) círculo de vizinhança.

Detalhando brevemente nosso aprendizado nessa formação acerca de cada um desses conceitos e preceitos, chegamos às seguintes proposições:

(i) **Roteiro de estudo subjetivo:** entendemos que um roteiro subjetivo é construído entre o tutor e o sujeito-aprendiz, caso seja individual ou entre o tutor e todo o grupo, se for coletivo. Este tem como ponto de partida a seguinte pergunta: “O que você gostaria de saber/aprender acerca de ...?” Desse modo, não parte do professor o conteúdo que lhes seria apresentado, trabalhado e discutido ao longo do período/dos encontros e sim, a partir dos interesses deles. Vemos uma aprendizagem pautada no roteiro subjetivo como algo de um impacto bastante positivo, pois acreditamos que os educandos se sentirão mais motivados, porque estarão construindo coletivamente o que irão aprender e partilhar ao longo daquele período. Além disso, eles passariam a ser, de fato protagonistas no processo, uma vez que os encontros serão planejados e executados a partir deles e com eles. Vale ressaltar que esse roteiro contemplará os conteúdos dos currículos oficiais, uma vez que a pergunta é direcionada, como por exemplo: “O que você gostaria de saber acerca de **de...**” e assim, vamos adentrando nos interesses dos educandos a partir da construção de um roteiro subjetivo que não deixa de ter os conteúdos programáticos previstos em sua base.

Pacheco (2019) afirma que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser um consumo acéfalo de currículo, mas sim uma produção de conhecimento que se dê a partir da construção de um currículo da subjetividade. Ou seja, a partir de sonhos, necessidades e desejos de cada ser humano e integrando conteúdos, competências e capacidades de uma base curricular, o roteiro subjetivo ganha forma e vida visando estimular talentos e cultivar os dons de cada sujeito aprendiz. Como ele é constituído na prática? A partir das seguintes perguntas motivadoras: “O que você gostaria de saber/aprender acerca de ...?”; “Por que eu quero saber isso?”; “O que eu já sei/sabia sobre?”; “O que eu aprendi agora?” “Como eu aprendi?”; “Como partilhar o que aprendi?” Acreditamos, assim como Pacheco, que o roteiro subjetivo, ao apresentar o objeto de estudo bem definido, na intersubjetividade, direciona o(s) seu(s) sujeito(s) aprendiz(es) a desenvolverem as diversas funções cognitivas que todo ser humano

está apto a desenvolver, tais como: selecionar, analisar, criticar, comparar informações, avaliar, sintetizar.

(ii) **Núcleo de projeto:** é um grupo de pessoas cujos valores se aproximam e que se unem, a fim de construir, implementar e manter, coletivamente, um projeto educacional em espaços de aprendizagem que busque fomentar uma aprendizagem significativa. Vale dizer que cabe a esse núcleo regular esse projeto, sem nunca perder de vista os valores e princípios desse grupo e de cada indivíduo que fizer parte dessa formação.

(iii) **Matriz axiológica:** seriam os valores que elencaríamos e promoveríamos em nosso projeto. Na formação que fizemos com a Ecohabitare, nosso Núcleo 2 evidenciou como valores principais a responsabilidade, o respeito, a honestidade, o amor e a solidariedade. Como secundários: a empatia e a autonomia. Destacamos ainda como valores importantes: a justiça, a lealdade, a dedicação e a gratidão. Para construir essa matriz axiológica, é imprescindível reunir-se com os membros do núcleo para que juntos definam quais serão os valores que permearão e impulsionarão o projeto de educação e que estes, como núcleo, se comprometerão a mantê-los em prática evitando, assim, que se percam ao longo da atuação do projeto.

(iv) **Carta de princípios:** coletivamente, entendemos que carta de princípios seria uma carta, um documento, no qual firmamos e assumimos nossos compromissos, nossos princípios, nossos valores e assim estamos nos apresentando e informando a todos os membros da comunidade a essência do trabalho que pretendemos desenvolver naquele espaço de aprendizagem. Antes da criação e consolidação de uma carta de princípios, é relevante saber definir valores e princípios para observarmos a diferença entre estes e para tal nos baseamos, novamente, em José Pacheco (2019, 2020): valores humanos são os fundamentos éticos que devem direcionar o caminhar do homem em um constante processo de intercâmbio social, tornando digno o seu processo evolutivo enquanto ser humano. Já os princípios são proposições convertidas em ações que regem o pensamento e a conduta. Diante dessas considerações fica claro o quanto a carta de princípios dialoga, diretamente, com a matriz axiológica, uma vez que nela devem constar os valores a serem trabalhados com os educandos e que nortearão todo o desenvolvimento do projeto. Esclarecendo um pouco mais: o “respeito”, por exemplo, seria um dos valores que constaria de nossa matriz axiológica, desse modo, na carta de princípios ele estaria elencado da seguinte maneira: “Temos como um dos princípios de nosso projeto o respeito à diversidade cultural, intelectual, artística, institucional, política e religiosa.”

Entendemos que há uma relação direta entre a formação de um bom aprendiz e esses valores e princípios. Mas como alcançar cada um desses valores e princípios na prática discente? Nossa carta de princípios, elaborada para um projeto em vias de ser implementado, responde tal questionamento:

“Quando os educandos atuam de forma responsável em suas ações para consigo, para com os outros, para com seu trabalho, para com seu conhecimento, para com seus sentimentos, para com o meio ambiente, enfim, para com a vida, eles estão sendo **RESPONSÁVEIS!**

Quando os educandos exercitam a escuta para assim conhecer a história do outro e respeitá-la, se alcança o **RESPEITO!** Indubitavelmente, cada qual, por mais diferente que seja, na cor da pele, na orientação sexual, na crença religiosa, deve ser respeitado. Acreditamos que quando o respeito é germinado, a integração e a convivência pacífica e harmoniosa florescem e faz o mundo pulsar em uma só vibração.

Quando os educandos atuam em suas vidas zelando-as e sendo honestos e íntegros consigo e para com o outro, entendendo que sua palavra, sua conduta reta, sua postura ética são seu bem mais valioso, se alcança a **HONESTIDADE!** Quando estas se perdem, sua moral se esvai entre as mãos, se coloca em cheque a veracidade de seus atos e o elo de confiança se rompe para sempre.

Quando os educandos agem solidariamente, seja no âmbito do individual, seja no âmbito do coletivo, seja na esfera local ou global, alcançamos a **SOLIDARIEDADE!** Esperamos que entendam que quando se ajuda o outro, quando se estende a mão para o outro, se está criando um círculo de ajuda, de partilha, de reciprocidade, e mais, almejamos que se conscientizem de que quando se ajuda o outro, o sujeito está ajudando a si próprio, afinal, ninguém está sozinho nesse mundo.

Quando os educandos entendem que toda história tem dois ou mais lados, por conta disso, devem praticar o exercício da escuta, da dúvida e dar o direito de defesa a todos, se alcança a **JUSTIÇA!** É imprescindível que se lute pelo princípio da igualdade e equidade, pois todos são ou deveriam ser iguais perante a lei. Quando se é justo, se atua sempre da maneira correta, não importando se o outro faz parte do seu círculo de amizade ou não, pois seu senso de imparcialidade e justiça gritam.

Quando os educandos são capazes de autogovernar-se, de entender o que querem e saber agir segundo sua vontade, de acordo com seus padrões de conduta moral, sempre conscientes do seu espaço, sem que seu querer infrinja o direito do outro, se alcança a **AUTONOMIA!** Ansiamos que sejam auto-suficientes para gerenciar/administrar sua própria jornada, valendo-se de seus próprios meios, decisões e princípios.” (PINTO e ZOLETTI, Carta de princípios do projeto “Sementes que pulsam”²³, 2020)

(v) **Tutoria:** é uma vivência mais intimista e individualizada, que visa efetivar a interação pedagógica entre professor e estudante, ou até entre um estudante de um nível mais avançado com outro de um nível menos avançado. Cabe ao tutor estar disponível para seu par e o orientar em suas questões. Estar ali a seu lado, fisicamente ou virtualmente, a fim de lhe auxiliar a sanar suas dúvidas, a lhe ajudar a organizar suas ideias, de sugerir diretrizes a partir de suas colocações e de promover sua autonomia. Sem dúvida, há um contato mais próximo e individualizado entre este e seu tutorando.

(vi) **Dispositivos de prática e de relação:** dispositivos de reconfiguração de práticas, muito brevemente, seriam os suportes, recursos, estratégias, as ferramentas que utilizaríamos

²³ Projeto de Ensino em processo de implementação na IFE em que atuam as autoras.

nos espaços de aprendizagem e assim organizaríamos nossa rotina. Como exemplos de dispositivos de reconfiguração de práticas podemos citar: o roteiro de estudo, as tutorias, as comissões de ajuda, o quadro de direitos e deveres, a caixa de segredos, entre outros. Já os dispositivos de relação, também muito resumidamente, seriam as estratégias, ações, que utilizaríamos para organizar os espaços de aprendizagem pensando nos valores humanos e nas relações. Por exemplo, as rodas de conversa, as assembléias, os grupos de responsabilidade, entre outros são categorizados como dispositivos de relação.

(vii) **Avaliação:** pelas partilhas e leituras, as avaliações que se implementam nas instituições hoje não são de fato formativas, contínuas e sistemáticas. São pontuais e classificatórias, valorizando apenas o fato do educando ser aprovado ou não, e muitas vezes não voltando a esta para verificar aquilo que ainda não foi alcançado, o porquê e, assim, poder ser retrabalhado. Em uma instituição da Educação Básica em que atuamos no passado, havia um momento específico para se realizar “vista de prova” e nesse momento os professores viam a prova com os estudantes, verificavam aquilo que tinham errado ou não alcançado, o porquê, e como poderíamos avançar naquele conteúdo até que chegássemos ao entendimento completo daquele assunto. Porém, infelizmente, essa não é uma prática comum e culturalmente muitas vezes os estudantes não se importam com esse trabalho de reflexão crítica em torno da avaliação realizada, principalmente, quando "passaram de ano" por alcançarem a média exigida. Triste realidade.

Para esta ser de fato contínua e sistemática, seria interessante que os educadores avaliassem, observassem as evidências de aprendizagem do educando ao longo de todo o processo. Focando desde os valores - responsabilidade e autonomia - , os conhecimentos pesquisados e partilhados, até se chegar à ação, ao produto concreto desse processo de construção da aprendizagem.

Acreditamos que o uso de dispositivos como o relatório individualizado de cada educando por parte do professor, glossário com conceitos de cada conhecimento/roteiro de estudo, evidência/produto/ação de cada conhecimento/roteiro de estudo, portfólio, autoavaliação, são alguns dos caminhos possíveis para a implementação de uma avaliação verdadeiramente formativa e contínua.

(viii) **Desenvolvimento curricular:** a Ecohabitare prioriza a Tripla Dimensão do Currículo: Currículo da Subjetividade, pautado no indivíduo; Currículo da Comunidade, pautado no coletivo; Currículo da Consciência Planetária, pautado no meio ambiente. Algo a

se refletir acerca desse desenvolvimento curricular seria:

1. Que currículo emerge dos Roteiros de Estudo? Acreditamos que teremos um currículo mais individualizado e significativo para cada educando.

2. Qual a importância, o impacto do currículo que emerge dos Roteiros Subjetivos? Será mais significativo, motivador e aplicado na prática pelos educandos.

3. Esse currículo emergente dialoga com os currículos oficiais? Acreditamos que pode dialogar sim, pois a partir de cada assunto/questionamento feitos, os educadores podem explorar as diferentes áreas que por hora vigoram - linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas - e assim dialogar com os currículos oficiais.

4. Como o educador pode se distanciar da imposição da obrigatoriedade e exclusividade dos currículos oficiais? Mostrando que o estudante aprende e o que aprende tem muito mais eficácia e prática em sua vivência.

5. Como contribuir para que o Ensino Médio/Secundário deixe de estar refém do mecanicismo para acesso à universidade? Mostrando que estes educandos, formados pelo exercício do paradigma da aprendizagem, saem desse tipo de escola preparados para a vida e, portanto, preparados para todo e qualquer exame, já que a vida inclui esses exames. Ou seja, defendemos que os jovens aprendizes podem aprender de fato para a vida em sua integralidade e, ainda assim, ser aprovado em exames, como por exemplo, no ENEM, que há tempos vem mostrando também uma mudança para melhor.

(ix) **Círculos de vizinhança:** pelas partilhas e leituras, compreendemos que círculo de vizinhança não se restringe apenas aos vizinhos próximos, mas sim a algo maior, a lugares, pessoas, serviços que tenham potencial de se tornarem espaços de aprendizagem. Este círculo pode ser proximal/físico, quando esses espaços não vão além de 300 metros da escola/prédio e com isso não se necessita nem transporte. Indica-se que se faça um mapeamento do que há no entorno da escola/comunidade para se estreitar os laços e promover esse círculo de vizinhança, de modo que essas pessoas, lugares e serviços possam contribuir, construindo junto com o núcleo. Há também o círculo remoto, que pode estar até bem distante, porque essa partilha de aprendizagem também pode se dá virtualmente.

Uma vez entendidos e postos em prática todos esses conceitos e práticas durante a formação, nos sentimos preparadas para implementarmos o paradigma da aprendizagem em nossos cursos.

DO PARADIGMA DA INSTRUÇÃO AO PARADIGMA DA APRENDIZAGEM: NOSSA DINÂMICA NO ENSINO REMOTO

Em fevereiro de 2021, ávidas de pôr em prática tudo que havíamos vivenciado e aprendido na formação, demos início ao período letivo em nossa instituição ainda que remotamente, pois ainda estávamos vivendo a interminável pandemia da Covid-19. Embora abaladas pela pandemia, estávamos cheias de esperança e gana de recomeçar, pois tínhamos convicção da excelência do trabalho que estávamos prestes a realizar. Foi então que demos início ao nosso curso.

A metodologia adotada no curso fundamenta-se no paradigma da aprendizagem, no qual o estudante, a partir do assuntos/conteúdo programático exigidos pelo curso, cria seu roteiro de estudo, desenvolve de forma autônoma sua pesquisa, produz e partilha o conhecimento construído individual ou coletivamente com a sua turma, seja nos fóruns, via encontro assíncrono, seja nas apresentações orais, via encontro síncrono, sempre sob a tutoria/mediação/orientação da professora da cadeira.

Este curso está dividido em encontros síncronos e assíncronos. Em via de regra, realizamos encontro síncrono seguido de dois assíncronos. Os encontros síncronos se dividem em três partes:

(1) apresentação do curso o primeiro encontro e, nos demais, verificação de encaminhamento do encontro anterior, ou seja, momento das partilhas interativas das evidências de aprendizagem construídas coletivamente em equipe por parte dos discentes, a partir das leituras indicadas e pesquisas realizadas;

(2) partilha de novo assunto/conteúdo programático por parte do docente, via aula expositiva e interativa com os discentes;

(3) encaminhamento para encontros futuros.

Já os encontros assíncronos se dividem em dois momentos:

(1) Destinado à leitura, pesquisa e comentário individual no fórum, focando na autonomia e responsabilidade dos discentes.

(2) Destinado à construção, em equipe, da tarefa solicitada, focando na coletividade e dedicação dos discentes.

EXEMPLOS DE EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM CONSTRUÍDAS PELOS DISCENTES

Reiteramos que esse modelo de aprendizagem fora aplicado por nós em quatro componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ, durante o período remoto, nos períodos de 2020.1 e 2020.2, e nesta seção, apresentaremos dois exemplos de produções construídas coletivamente por nossos discentes em cada um desses componentes.

No componente curricular “Língua Espanhola II”, o qual se dedica aos gêneros narrativos, dentre as várias atividades solicitadas e desenvolvidas pelos discentes, selecionamos como exemplo 1 um “cartaz digital” confeccionado por uma equipe, o qual se baseia na leitura do texto de Marcuschi (2008) e outros pesquisados pelos discentes, sobre os gêneros e tipos de texto.



Fonte: Estudantes do 2º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Além deste exemplo, selecionamos um “Meme” confeccionado por uma equipe, o qual se baseia na gramática de Matte Bom (1995) e outros pesquisados pelos discentes, sobre os passados em língua espanhola, elemento linguístico chave nos gêneros narrativos, em especial, nessa tarefa, focamos no uso do pretérito imperfeito.

Figura 2: Evidência de aprendizagem (“meme”)

Yo, cuando jugaba “Basta” con un amigo:

Mi Amigo: Nombra frutas con la C.

Yo: Mango.

Mi Amigo: Y dónde lleva la C?

Yo: En la Cáscara.



Fonte: Estudantes do 2º período (2020.1) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Outro exemplo que selecionamos foi uma “nuvem de palavras” confeccionada por uma equipe, o qual se baseia na gramática de Matte Bom (1995) e outros pesquisados pelos discentes, sobre o uso do pretérito indefinido e em Álvarez (2020) sobre o gênero narrativo.

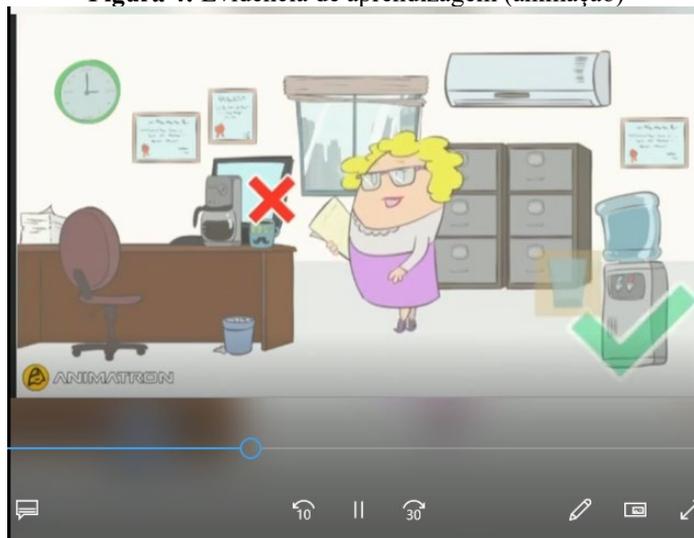
Figura 3: Evidência de aprendizagem (nuvem de palavras)



Fonte: Estudantes do 2º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

No componente curricular “Língua Espanhola IV”, o qual se dedica aos estudos de fonética e fonologia da Língua Espanhola, dentre as várias atividades solicitadas e desenvolvidas pelos discentes, selecionamos como exemplo 1 uma “animação” confeccionada por uma equipe, o qual se baseia nos cuidados que devemos ter com a voz.

Figura 4: Evidência de aprendizagem (animação)



Fonte: Estudantes do 4º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Além deste exemplo, selecionamos uma “propaganda” confeccionada por uma equipe, sobre variação dialetal e preconceito lingüístico, com foco em transcrição fonética e fonológica.

Figura 5: Evidência de aprendizagem (propaganda)

¡TU ESPAÑOL ES MARAVILLOSO!
/tú espaɾól és marabiłóso/
[tú | espaɾól | és | marabiłóso]
[tú | eθpaɾól | éθ | marabiłóθo]
[tú | epaɾó | é | marabiɣóso]

DIGA NO AL PREJUICIO LINGÜÍSTICO
/diga nó ál prexwijsjo liŋgwístiko/
[diga | nó | ál | prexwiθjo | liŋgwíθjiko]
[diga | nó | ál | prexwíjsjo | liŋgwístiko]

¡VUESTRO ESPAÑOL SOIS MARAVILLOSO!
/vuéstro espaɾól sóis marabiłóso/
[vwéstro | espaɾól | sóis | marabiçóso]

GRUPO D
Alunas: Isobel T., Karen B., Karen G., Stephanie S.

Fonte: Estudantes do 4º período (2020.1) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Outro exemplo que selecionamos foi um “trabalenguas” confeccionado por uma equipe, o qual se baseia no sistema vocálico e consonântico da língua espanhola, a fim de explorar/praticar diferentes sons em Espanhol.

Figura 6: Evidência de aprendizagem (“Trabalenguas”)



Fonte: Estudantes do 4º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Nos componentes curriculares “Cultura Hispânica I” e “Cultura Hispânica II” estimulamos o exercício do método científico com base na produção de “Roteiros Subjetivos” e de “Portfólios”²⁴, pois segundo José Pacheco (2019) é na prática do método científico que a aprendizagem, de fato, se consolida, já que o estudante produz e partilha seu conhecimento. O componente “Cultura Hispânica I”, que versa sobre a formação cultural heterogênea do universo hispânico, apresenta como principais temáticas: “A cultura dos touros e a formação da identidade hispânica”, “Hibridismo e transculturação”. A seguir, como forma de exemplificar parte do trabalho realizado, a capa e a contra capa de um Roteiro Subjetivo (figura 7) e fragmentos do Portfólio (figura 8) elaborados por uma das equipes.

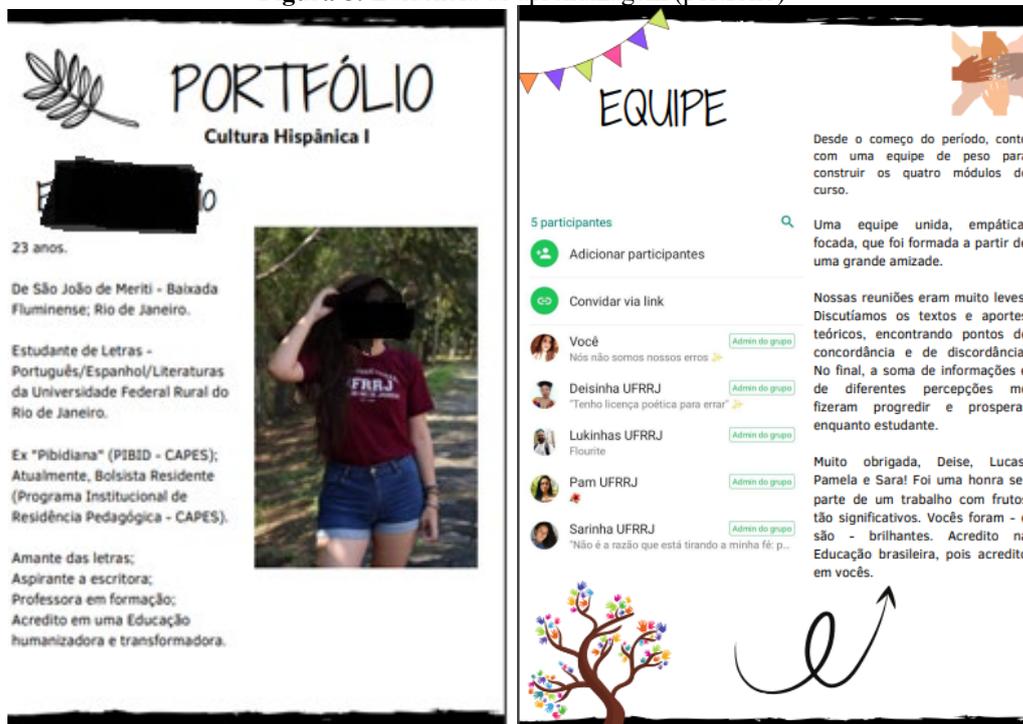
²⁴ O Portfólio, enquanto evidência de aprendizagem, se caracteriza como uma ferramenta pedagógica em forma de sistema de registros para demonstrar as competências e os conhecimentos adquiridos através de tarefas realizadas ao longo de um período acadêmico.

Figura 7: Evidência de aprendizagem (roteiro subjetivo)



Fonte: Estudantes do 6º período (2020.1) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Figura 8: Evidência de aprendizagem (portfólio)

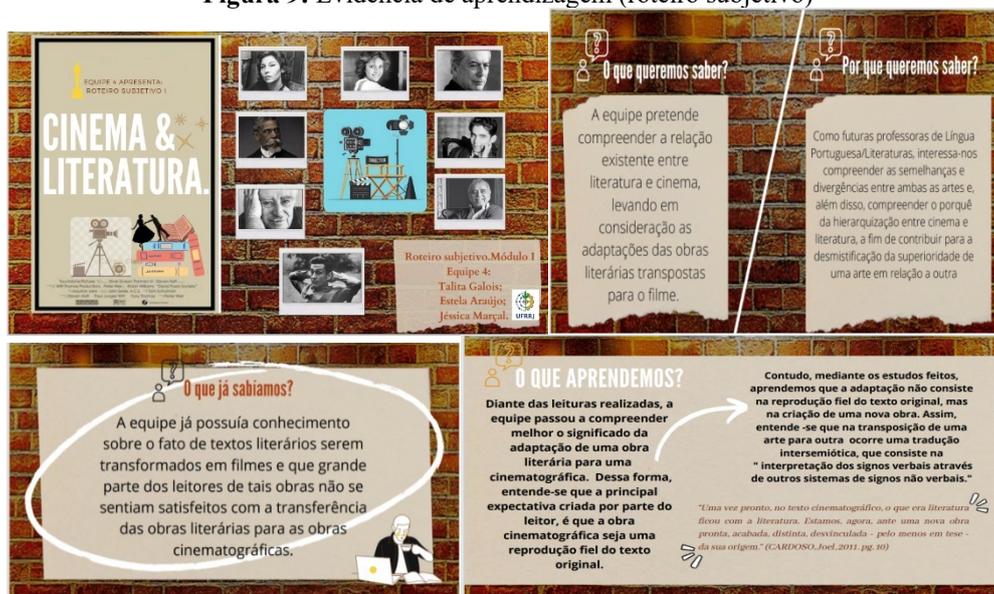




Fonte: Estudantes do 6º período (2020.1) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Já o componente curricular “Cultura Hispânica II”, que trata da relação entre a produção cultural literária e cinematográfica do universo hispânico e que versa sobre os temas/obras: “Don Juan/ *Burlador de Sevilla* (1630) e *Don Juan Tenorio* (1844)”; “Ruptura de estereótipos da mulher / *Como agua para chocolate* (1989)”; “Valores humanos/ *Don Quixote* (1605)”, trouxe à tona a produção dos seguintes roteiros subjetivos e portfólios por parte das equipes de estudantes:

Figura 9: Evidência de aprendizagem (roteiro subjetivo)



Fonte: Estudantes do 7º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ.

Figura 9: Evidência de aprendizagem (portfólio)



Fonte: Estudantes do 7º período (2020.2) do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) da UFRRJ

Constam, nessa seção, as evidências de aprendizagem tais quais apresentadas por nossos discentes, com sua gradação de aprendizagem, sem filtros ou ajustes. Mas o importante é observar o quanto eles adquiriram de conhecimento e como o concretizaram em atividades significativas e criativas, evidenciando que, de fato, aprenderam aquele conteúdo e os compartilharam com seus colegas de curso.

CONCLUSÃO

Seria maravilhoso que nos ensinassem e nos incentivassem a ser pesquisadores, cientistas, uma vez que o conhecimento é uma ciência da busca. Cabe ao educando buscar por esse saber. O cientista nada mais é do que o profissional que faz ciência, ou seja, que obtém conhecimento a partir do método científico, explorando as mais diversas áreas do conhecimento. A palavra ciência, que vem do latim, significa “conhecimento” ou “saber”. A vida e obra do físico Galileu Galilei, considerado o pai da ciência moderna, comprovam que a

ciência é movida por perguntas. Por meio da curiosidade e questionamento, os cientistas pesquisam sobre a vida e o Universo.

Todo educando deveria ser curioso, questionar, pesquisar respostas, porém, o paradigma da instrução, que reverbera na maioria das escolas, anula aquele potencial estudante pesquisador, indagador, curioso pelo saber. O que ainda vemos como realidade escolar são aulas expositivas, nas quais professores “depositam” conteúdo para a simples e automática absorção por parte dos estudantes, num exercício contínuo e tradicional da educação bancária: “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Isto é, perde-se a interação, a pesquisa, a voz e o conhecimento próprio e construído pelo discente.

Conforme nos aponta Pacheco, já passou da hora de “construirmos projetos com os estudantes, a partir de suas necessidades, desejos, problemas e sonhos. De se elaborar com seus tutorandos roteiros de estudo e planejamentos, de os ensinar a planejar, a planejar-se, a gerir recursos, tempos, espaço e a saber gerir as suas vidas.” (Pacheco, 2020). Pois bem, nós duas nos entregamos de corpo e alma e nos lançamos ao novo desafio que se impôs diante de nós: “Como ‘pombas com ramos de oliveira atravessados nos bicos’ nos lançamos ao novo vôo e, mesmo diante de subjetivas barreiras, ‘o medo não era sentimento que se cultivasse’ pela simples razão de que não se tratava de um vôo solo”. Tínhamos uma à outra, tínhamos nossos colegas que participaram do “Aprender em comunidade 2ª edição” e tínhamos nossos estudantes que, como ‘pássaros aprendizes’ (Pacheco, 2020) todos juntos, sedentos em construir novos ninhos, voamos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Arco Libros: Madrid, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MATTE Bom, Francisco. *Gramática comunicativa del Español*. Edelsa. 1995.
- PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2019.
- _____. *Dicionário de Valores*. Editora: Edições SM: São Paulo, 2012

_____. *Escola da Ponte. Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, José. PACHECO, Maria de Fátima. *Avaliação da aprendizagem na escola da Ponte*. Editora Wak: Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Novas Histórias do Tempo da Velha Escola (CCIV)*. Brasília, 2020. Disponível em: <www.ecohabitare.com.br>. Acesso em 30/08/2020.

ZOLETTI, Debora. PINTO, Maristela. “Ministrar uma Oficina Remota em tempos de pandemia: uma experiência vivida por duas docentes humanistas dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ” In: *Revista Signo: Teoria e prática da Educação*. V.15, n.3, p. 7-21. Set/dez2012

_____. “Impactos da Covid 19 na educação: o olhar de educadores, responsáveis e educandos do RJ.” In: *Os impactos da pandemia no Brasil e no mundo*. Vol.2 . Org.: Roger Goulart Mello , Patrícia Gonçalves de Freitas. E-publicar: Rio de Janeiro, 2020. pp.117-138

CAPÍTULO 34

PRINCÍPIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107234146

Fernanda Sanjuan de Souza
Pedro Rodolpho Jungers Abib

RESUMO

O presente estudo surgiu do desejo de compreender propositivamente quais princípios orientaram a prática educativa de contadora de histórias da cultura popular (também chamada de griô), de Vovó Cici, e como esses princípios poderiam contribuir para a formação de educadores. Sendo assim, analisamos os princípios da contação de histórias de Dona Cici que podem inspirar práxis pedagógicas fundamentadoras de planos de aulas, projetos e ações educativas diversas, em qualquer espaço educativo. A trajetória deste estudo foi balizado pela Etnometodologia Crítica Multirreferencial. O conceito de Ecologia dos Saberes de Boaventura Santos (2007) e de Cultura Popular são os substratos para uma análise propositiva sobre as formações docentes e educativas narradas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura popular. Contação de histórias. Ecologia dos saberes. Formação docente. Vovó Cici.

INTRODUÇÃO

Nancy de Souza, Vovó Cici, a encantadora mestre Griô, que no Candomblé é conhecida por Ebomi Cici de Oxalá, é responsável por muitas memórias e histórias orais do Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger que “foi inaugurado em 2005 para contribuir com a formação dos jovens da comunidade que abriga a Fundação Pierre Verger” (SITE INSTITUCIONAL FUNDAÇÃO PIERRE VERGER, 2018), instituição que mantém a obra desse fotógrafo, pesquisador e babalaô que produziu muitos materiais escritos e visuais na Bahia, Benim e Nigéria. Vovó Cici estudou tópicos de Antropologia com Pierre Verger, com quem também aprendeu muitas lendas de orixás. Hoje, ela conta diversos tipos de histórias afrobrasileiras para crianças e adultos, no Espaço Cultural Pierre Verger, e em muitos eventos fora da Fundação e do país. Além da contação de histórias, ela é responsável por promover atividades educativas para crianças que frequentam o Espaço Cultural. Caracteriza-se, portanto, como educadora atuante na educação não-formal, que segundo Gohn (2011) é uma maneira de produzir conhecimentos em lugares que não apliquem as estruturas curriculares da Educação Formal.

O objetivo deste trabalho é conhecer e sistematizar os princípios que regem a prática educativa de Vovó Cici como contadora de histórias, à luz dos conceitos da corrente de

estudos da Cultura Popular, para sugerir que alguns elementos ficam atrás da linha da invisibilidade (SANTOS, 2007) nas práticas didático-pedagógicas da educação formal.

Por reconhecer que toda trajetória do educar é sempre um ato compartilhado, pedimos passagem para que partes da história de vida de Vovó Cici, façam parte desse trabalho, que se sustenta em uma metodologia dialógica que demonstra a importância do ser com o outro e da alteridade generosa. É, portanto, uma produção que supõe implicação e que rompe com o mito da neutralidade da ciência, sendo os autores e a parceira de narrativa vistas como sujeitos com vozes significativas dentro de um contexto sociocultural específico, que são características da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004).

O registro e compreensão propositiva da atuação de Vovó como contadora de histórias contribuirá para a história da educação, pois as narrativas dela são histórias da cultura popular, que, ancoradas em uma cosmologia diferente da cristã, possui elementos de reflexão que deveriam constar em qualquer programa educativo de crianças e de docentes, por sua riqueza simbólica na forma de explicar o mundo e por seu valor na luta por uma sociedade mais libertária. Esse caminho de luta por uma educação mais libertária, trilhado com firmeza por Paulo Freire entre as décadas de 1960 e 1990, continua sendo um caminho de enfrentamento a diversas políticas que seguem direções ideológicas contrárias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Apesar do valor de muitas figuras sagradas e dos personagens de mitos e lendas serem de grande importância na compreensão da pluralidade das pessoas, do tempo, das relações interpessoais e das relações de poder, notamos que os contos, as lendas e os mitos, ou seja, as narrativas das culturas populares não ocidentais estão distantes dos fazeres pedagógicos nos ambientes escolares e nos cursos de formação docente. Nesses ambientes educativos, há uma primazia do modelo conteudista, baseado no paradigma da ciência moderna, cuja construção do conhecimento se fundamenta na racionalidade mecanicista e instrumental com pouco significado para as experiências docotidiano dos(das) estudantes e das professoras. Tal modelo afasta a exploração de saberes da cultura popular como um campo possível de conhecimento no ambiente escolar.

Nesse panorama de desencontro entre cultura popular, escolarização e formação docente, percebemos que o trabalho com o simbólico fica comprometido, reduzindo, portanto, as oportunidades reais de se desenvolver análises mais críticas, globais e multirreferenciais

dentro dos processos educativos. A ausência de um contato íntimo com as narrativas de origem na cultura popular, principalmente local, reduz também as possibilidades de interpretação do simbólico que opera nas relações interpessoais e que revela estruturas de poder fundamentadas no eurocentrismo. A cultura popular é, portanto, uma ferramenta conceitual e de prática cotidiana que abre

[...] uma possibilidade de negociação na elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidades e novas possibilidades de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (ABIB; 2015, p. 103).

Sendo assim, a cultura popular é uma via de transformação, pois traz para o lado do visível uma nova possibilidade de construção subjetiva individual e coletiva, como destaca Abib. Na nossa prática de atuação docente e de estudos, pudemos experienciar esse encontro transformador. Quando estamos atentos ao que é produzido de cultura pelos mestres e mestras da cultura popular, estamos conectados com uma sensibilidade que é também capaz de perceber percursos criativos nas atividades escolares cotidianas, o que nos leva a assumir o objetivo de incentivar que isso se desenvolva nas práticas pedagógicas planejadas, o que é uma atitude contestadora e de transformação.

Vale destacar que o termo cultura popular é em si mesmo uma contestação, pois o “popular” presente nesse termo revela uma definição de conteúdos e práticas atribuídos externamente a esse tipo de cultura, como se fosse uma versão “popularizada” da história e da cultura “convertida em mensaje digerible para un "pueblo" al que se presupone simple, despojado de toda sutileza conceptual o lingüística.” (CUSICANQUI, 1987, p. 11). Exatamente por serem entendidos como despojados de elaboração conceitual, esses conteúdos não figuram nos percursos formativos das professoras, em que pese toda a riqueza de símbolos e elementos subjetivos individuais e coletivos que a cultura popular possui em termos de criatividade estética e conceitual.

Nesse ponto, é de grande importância destacar que compreende-se que a cultura popular é uma via que pode indicar e favorecer preciosas transformações nos saberes e fazeres de diversas naturezas, mas que, como todo conjunto de saberes produzidos na história da humanidade, tem as suas limitações e contradições que nos convocam a um “laborioso trabalho de reflexão e de interpretação sobre esses limites, sobre as possibilidades que eles nos abrem e as exigências que nos criam.” (SANTOS, 2008, p. 26).

A co-presença das diferenças dos conhecimentos é negada pela modernidade ocidental, pois sua estrutura nem sequer reconhece os conhecimentos não científicos como

conhecimentos reais. Santos (2007) propõe que chamemos essa integração dos saberes de Ecologia de Saberes, uma intervenção que combina sempre o cognitivo com o ético-político e distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política. Segundo o autor, essa rede tem uma riqueza de conhecimentos que consegue preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência com base na tradição oral. Tal fato é

o impulso para a co-presença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e para a incompletude. Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva). (SANTOS, 2007, p. 49).

Toda forma de produção de conhecimento e suas hierarquizações têm, portanto, um impacto sobre as subjetividades das pessoas. Conhecer e sentir estão intimamente relacionados e, por sua vez, se vinculam à organização sociocultural e ao modo de produção específico de cada tempo e espaço. A copresença igualitária dos saberes é uma projeção de esperança, mas, por hora, o que determina a dominação de certos saberes sobre outros é a lógica de produção capitalista, que nas práticas escolares de ensino reproduz o domínio do capital (MÉSZAROS, 2008, p. 44).

METODOLOGIA

O percurso de elaboração metodológica deste trabalho empregou alguns critérios da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016) e da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, uma forma de fazer pesquisa qualitativa, cuja exigência metodológica é pensar as facetas existenciais da identidade, através da abordagem multidisciplinar, a partir das vozes e conceitos próprios dos sujeitos envolvidos na pesquisa (MACEDO, 2010). A escolha desse método epistemológico como inspiração fundante justifica-se pelo fato da etnopesquisa crítica e multirreferencial apresentar características afins ao que buscamos neste trabalho a saber: considerar que o sujeito que fala é o ponto de partida para toda análise, ou seja, a subjetividade como categoria central e reveladora dos modos idiossincráticos de classificar e interpretar o mundo, é um ponto fundante que dialoga incessantemente com o contexto do exterior vivenciado.

A análise de conteúdos e categorizações das falas de Vovó Cici tiveram a função de realizar um desvendar crítico, que segundo Bardin (2016), é a função primordial deste tipo de análise. Empregou-se o método de análise categorial, proposto pela autora, que permitiu a

classificação dos componentes de significado das mensagens da fala, que foi considerada como ponto de partida para toda análise.

Por conseguinte, ambas inspirações metodológicas destacam a subjetividade como categoria central e reveladora dos modos idiossincráticos de classificar e interpretar o mundo, é um ponto fundante que dialoga incessantemente com o contexto do exterior vivenciado. Foram empregados como dispositivos de produção de informações: o diário de campo, história de vida e entrevista aberta narrativa, esta última por ser criativa e rica em pontos de vista, o que possibilita transmitir uma noção de processo, trazendo sentido e significado do lugar onde as pessoas produzem a informação (MACEDO, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A iniciação de Vovó Cici na contação vem da sua vivência como ouvinte de histórias e cantigas cantadas e contadas por mulheres mais velhas, no âmbito doméstico e na roça de candomblé. Depois dessa experiência no ambiente doméstico, Dona Cici, por volta de 20 anos depois, começou a contar histórias como uma prática profissional no Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger. Esse início da contação profissional aconteceu no Espaço Cultural, que funcionava em uma casa pequena e já oferecia a oficina de capoeira para crianças e jovens da comunidade do bairro do Engenho Velho de Brotas, em Salvador-Bahia, oficina que mantém até os dias atuais. Na época, na década de 1990, vovó trabalhava como cobradora de ônibus e era convidada para contribuir nas oficinas de capoeira, falando sobre as cantigas que eram cantadas na oficina.

As histórias contadas por dona Cici foram aprendidas por ela tanto a partir da oralidade, lembrando-se de histórias que lhe foram contadas; como a partir de leituras, de livros de histórias e de livretos de cordéis, o que revela relações dialógicas próprias da interculturalidade. Esse fato está de acordo com as características dos novos contadores de história da contemporaneidade, como indicado por Bianca Silveira:

“a grande maioria dos novos contadores conhece os contos da tradição oral através da língua escrita. Sua fonte é a biblioteca. Os novos contadores trabalham uma matéria oral secundária, ou seja, lidam com uma matéria marcada pela escrita” (SILVEIRA, p. 27, 2008).

Na prática de Vovó Cici ambas as fontes são tratadas da mesma maneira: há primeiro uma aproximação com a história, posteriormente ela analisa se cabe alguma cantiga na história e se é possível introduzir falas, expressões e movimentos corporais que se aproximam dos modos das pessoas no seu dia a dia. Por último, no final da contação, Vovó faz uma série de perguntas para os ouvintes.

Princípios da contação de histórias de vovó Cici

A prática de contação de histórias de dona Cici segue alguns princípios que foram sendo explicitados ao longo dos relatos das experiências com esse fazer. Esses princípios não foram enunciados de modo objetivo – apesar de ter-se questionado diretamente sobre isso –, eles apareceram diluídos nas conversas. O que apresenta-se na sequência é um esforço de tornar esses princípios mais evidentes, de modo que seja possível compreender a contação como uma prática educativa, que emprega princípios que orientam os fazeres e que pode inspirar outras práticas, seja no âmbito da educação formal, seja no da não formal.

Através dos relatos de dona Cici, percebemos que suas práticas de contação se fundamentam nos seguintes princípios: Ancestralidade, Memória, Senioridade e Saber local, Encantamento, Sensibilidade generosa, Histórias como elementos norteadores e Rupturas com o eurocentrismo. Abaixo descrevemos cada um deles relacionando-os com achados semelhantes encontrados na literatura.

Ancestralidade

Em muitos momentos dos seus relatos, Vovó Cici demonstrou o respeito e a confiança que tinha nos saberes que chegaram até ela através dos seus ancestrais, que por sua vez, para ela, guardam relações com a espiritualidade e os orixás. Segundo ela, nada acontece por acaso, todo rumo da vida tem uma vinculação com espiritualidade de cada pessoa e a espiritualidade relaciona-se com a opção de dedicação de fazeres que cada pessoa faz e desenvolve ao longo da vida.

São dons, são coisas, são espiritualidades que a pessoa tem. Cada um tem uma coisa diferente do outro. [...] A partir do momento que o ser humano ele é criado, o ser humano pensa, ele pensa porque ele é espiritualizado, o espírito é imortal, quando ele nasce já vem trazendo espíritos anteriores de grande conhecimento e vai desenvolver dentro daquela coisa que foi, da qual ele foi escolhido pra trazer, ninguém nasce por acaso. Eu creio quesim, já estava no destino, já estava no tempo da pessoa. É o que vocês chamam de dom, eu chamo de espiritualidade. Tem os espíritos o que tem o dom da música, o que tem o dom de tocar, o que tem o dom de compor, o que tem o dom de cantar, o que tem o dom de contar, o que tem o dom de dançar. Tem aqueles que contam, e dançam e tocam, como os griôs. (VOVÓCICI, 2018).

Sendo assim, o fazer da contação de histórias que Vovó desenvolve relaciona-se com a espiritualidade dela, assim como suas histórias relacionam-se aos saberes de seus ancestrais. Esse aspecto ontológico de entendimento do mundo vincula-se ao pensamento de Teresa Lucena (2011, p. 174), para quem “a ancestralidade é o reconhecimento profundo aos ancestrais, àqueles que já se foram e aos seus saberes. Existe quase um culto àqueles que vieram

antes de nós e são os responsáveis pelo caminho que o conhecimento percorre através do tempo.” Essa linha de continuidade não só é uma referência aos antepassados, como uma reverência à tradição, uma garantia de que, de alguma forma, o tempo é cíclico, por isso o antigo se faz atual, vigora e renasce a cada vez que as histórias se repetem.

Frequentemente ao longo dos relatos Vovó referiu-se à sabedoria dos seus ancestrais iorubás. Essa referência veio através da afirmação de que a cultura à qual ela pertence é a cultura iorubá. Portanto, a contação de histórias é uma forma de transmitir saberes e símbolos próprios de uma cultura que vão sendo conhecidos por muitas gerações. Inúmeras histórias remetem ao surgimento de toda a sabedoria que há na terra: são as histórias que começam com “no tempo em que os bichos falavam.” Segundo vovó, essas histórias nos revelam saberes que vêm de muito longe no tempo e no espaço, são histórias míticas de um tempo imemorial.

As histórias marcadas pela expressão “no tempo que os animais falavam”, segundo afirma Eduardo Viveiros de Castro (2011)

[...] essa definição, hipotética, mas verossímil, é, na verdade, muito profunda, porque os homens nunca se conformaram por terem obtido a cultura à custa da perda do acesso comunicativo às outras espécies. O mito, então, é uma história do tempo em que os homens se comunicavam com o resto do mundo. (CASTRO, 2011, p. 11).

As histórias míticas, portanto, fazem sentido quando se reconhece o vínculo com a ancestralidade que se expressa em toda a natureza e possibilita a comunicação com ela. Assim, são histórias que não precisam evoluir, já são inteiras com essa característica que têm. Elas explicitam por elas mesmas os saberes ancestrais, nos quais o sagrado está tanto na forma humana, como na forma animal e em muitas outras formas presentes na natureza. Por conseguinte, produções textuais, imagéticas e de expressão corporal que comunicam esse sagrado múltiplo devem ser aceitas e incentivadas pelas práticas educativas.

O desenho de livre expressão também é apontado por Vovó Cici como um recurso que expressivo das relações que as crianças têm com a força e com outras características dos seus ancestrais, sejam pessoas, orixás e animais, geralmente representados nas pinturas infantis. Diante do exposto, a expressão livre, seja através de desenhos, seja com movimentos corporais, falas e outras linguagens são compreendidas como possibilidades de expressar conexões com linguagens imemoriais que são as linguagens da ancestralidade e que, apesar de não permitir o entendimento dos significados de tais manifestações de forma sistematizada pela cognição, são importantes elementos que devem integrar as atividades educativas, pois fortalecem as

vinculações espirituais da criança com a sua coletividade, transmitindo sentimento de pertencimento e de continuidade.

A Pedagogia Griô, corrente de saber-fazer em educação que fundamenta-se largamente na ancestralidade como um princípio das práticas vivenciais que propõe (PACHECO, 2015). Segundo Lilian Pacheco (2015), a vivência é um espaço mítico de expressão da identidade individual e coletiva e a aprendizagem que ocorre nesses espaços gera registros orgânicos, orais, corporais e culturais. Sendo assim, esse modelo de ação pedagógica e práticas educativas são possibilidades de aprendizados, elas representam

[...] aprender mergulhando no universo da oralidade, da memória e da tradição que está nos ofícios, nos rituais, cantos, danças, brincadeiras, dramas, sentimentos identitários, mitos, símbolos, saberes e fazeres, ciências, histórias e projetos de vida. Aprender mergulhando no universo da nossa própria ancestralidade. Aprender como os Griôs aprendem. No universo da oralidade é necessário aprender e transmitir o conhecimento oralmente, por meio da memória do corpo, da paciência pedagógica, de uma concepção orgânica de tempo, do compromisso com o poder da palavra (PACHECO, 2015, p. 85).

Diferentemente das práticas corriqueiras nas escolas, a Pedagogia Griô, fundamentando-se na ancestralidade, propõe que a transmissão do conhecimento seja um saber e um fazer que derive de inúmeras linguagens e que permitam que as produções dos(as) educandos(as) se relacionem aos universos simbólicos da mítica da brincadeira, da dança e do canto. Por isso, as propostas de práticas pedagógicas devem abrir espaços para tais criações e acolhê-las independente do resultado.

Memória

Em certo momento de uma das entrevistas, Vovó narrou um acontecimento sobre a prática dela que colocava em relevo a importância das cantigas como elementos que favorecem a aproximação com as crianças e que perpetuam a memória de uma coletividade, possibilitando identificar que Vovó Cici traz a questão da memória como um ponto de partida para a interpretação das cantigas e para a compreensão dos contextos atuais e dos processos históricos a partir do lugar de enunciação dos povos afrodescendentes (ACHINTE, 2013).

A memória aparece nos relatos como elemento estruturante para a percepção dos feitos históricos cotidianos que demonstram as agências tanto dos personagens que se destacaram na história local, como de outras pessoas que seguem suas rotinas sem destaque, porém com a clareza da necessidade de se atuar constantemente para que os saberes da coletividade não sejam esquecidos em detrimento de uma história única, que não revela as memórias daqueles que vivem a cotidianidade, nem dos seus ancestrais.

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, 2005, p. 11).

A interpretação que ela faz da cantiga demonstra esse brilho do significado coletivo apontado por Ecléa Bosi: a memória da trajetória histórica do povo iorubá permanece, apesar da repressão empreendida pela escravidão. Segundo Vovó, esse homem da cantiga que ficou vivo foi o responsável por contar a história de acordo com as memórias da coletividade subalternizada, por isso essa memória permaneceu viva através das cantigas e hoje é cantada nas rodas de capoeira e em outras atividades que valorizam a memória política dos grupos silenciados na história hegemônica. Nesse sentido, Pedro Abib (2017) considera que a memória assume importância e significado cruciais num projeto de restituição da capacidade de inconformismo a um povo aviltado em sua dignidade e alijado de sua consciência histórica. Portanto, a memória é o elemento que conecta o passado ao futuro através de uma profunda influência nos fazeres do presente; o que, segundo o autor, representa a circularidade do tempo, uma noção de tempo diferenciada da linear e que é característica das tradições culturais, que possibilitam o estabelecimento de um “elo entre o seu passado ancestral, o seu presente constituído e o seu futuro enquanto possibilidade concreta de afirmação social, cultural e política” (ABIB, 2006, p. 13).

A memória é a base propulsora da contestação da história ocidental eurocêntrica e, por isso, apresenta outros modos de compreender os contextos e as conjunturas valendo-se de cosmovisões e da oralidade para o fortalecimento dos saberes locais insurgentes. Tal qual a fala de Vovó Cici demonstrou, Abib (2017) destaca que as cantigas da capoeira têm especial relevância nesse processo

As músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, pois é através delas que se cultuam os antepassados, seus feitos heróicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também as mensagens (ABIB, 2017, p. 98).

Na capoeira Angola a memória é revelada de modo melódico e, nos outros jogos da vida coletiva das tradições de povos indígenas e afrodescendentes, ela encontra essas ediversas outras maneiras para se consolidar como um elemento não só recordativo, mas de ressignificação do passado, possibilitando se construir narrativas que componham versões diferentes da história, a partir da compreensão de realidade desses povos subalternizados (ACHINTE, 2013).

Por conseguinte, é possível considerar a memória como um saber-fazer que revela experiências, teorizações e reflexões sobre a busca de se construir novos caminhos de ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver evocando a memória de uma longa duração (WALSH, 2013). Portanto, as práticas de contação realizadas por Vovó são práticas educativas que trazem a memória como elemento fundante de reflexão sobre o mundo. Ela faz questão de enunciar o percurso histórico dos seus saberes, propondo novas formas de interpretação que se fundamentem nas simbologias iorubás e nas vivências de povos subalternizados.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (WALSH, 2013, p. 8)

Da relação entre as abordagens teóricas dos(as) autores (as) e as falas de dona Cici, depreendemos a importância das formações docentes tratarem das memórias coletivas como elementos formativos indispensáveis, trazendo à tona uma nova interpretação da história ocidental, a partir das vivências individuais que retratam pequenos grupos invisibilizados na história geral.

Senioridade e saber local

Como discutido anteriormente, Vovó Cici afirmou inúmeras vezes nos seus relatos que o conhecimento dos “*mais velhos*” é algo de extrema importância para suas práticas e tem especial destaque e relevância na cultura dela, definida como cultura iorubá. A autora Teresa Lucena (2011), em um trabalho de compreensão dos aspectos educativos na Escola Bê-a-bá de Angola, Malta dos Guris e Gurias de Rua, cuja fundamentação das práticas educativas, segundo ela, é a “Tradição Familiar de Matriz Africana”, destacou que um dos princípios que norteia os fazeres nessa escola é a senioridade. A autora define o termo da seguinte maneira

É o respeito aos mais velhos, e a valorização das suas vivências, da sua memória, suas experiências de vida. Está intimamente relacionada com a ancestralidade, mas se refere especialmente à relação com os pais, avós, bisavós e outras pessoas com quem estão convivendo, os contemporâneos, que no cotidiano transmitem os ensinamentos tradicionais. (LUCENA, 2011, p. 12).

Diante dessa explicação, compreendemos que o termo senioridade também pode ser utilizado para definir um dos princípios que orientam as práticas de contação de histórias de Vovó Cici, posto que o seu emprego destaca a importância do convívio entre as pessoas de uma mesma comunidade, para a construção de aprendizagens dos saberes tradicionais, com especial destaque para a aprendizagem de respeito, como destacado por Vovó Cici ao longo dos seus relatos.

Segundo Ivan Poli (2014), a senioridade e a ancestralidade são conceitos civilizatórios de culturas subsarianas e apresentam resistência à cultura do consumo, pois valorizam a memória e os saberes locais, em detrimento das expansões das ideias de globalidade e homogeneidade.

Vovó Cici afirma que os “*mais velhos*” são pessoas que têm “*alguma história ligada a isso aqui*”, demonstrando a importância dos saberes locais que são mantidos por pessoas que preservam as tradições da localidade e que são reconhecidas como aquelas que podem contribuir com orientações para que se mantenham determinados costumes e crenças, resistindo às mudanças que não têm significado para a comunidade local.

Abib (2017) considera que a transmissão de saberes com significado para a comunidade local é um feito típico das manifestações tradicionais da nossa cultura e se destaca por ser realizada por uma figura fundamental: o(a) mestre(a), que é responsável pelos processos envolvendo a memória coletiva e a preservação das tradições. Mestres e mestras exercem um papel central na “preservação e transmissão dos saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, caracterizando, assim, a oralidade como forma privilegiada dessa transmissão” (ABIB, 2017, p. 94).

Através dos(as) mestres(as) as memórias coletivas são transmitidas de modo significativo para as pessoas que ainda não tiveram acesso aos segredos, encantamentos, saberes e fazeres que compõem esse legado de conhecimentos construído por longos períodos anteriores e que podem orientar as reflexões e as práticas desenvolvidas em uma coletividade, ou na vida particular de cada aprendiz. Sendo assim, os mestres e as mestras seriam o que Vovó Cici chama de “*pessoa mais velha*”, aquela que, tal qual o mestre, é

reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo e assume por essa razão, a função do poeta que, através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação construtiva do futuro. (ABIB, 2017, p. 96).

Os mestres são aqueles responsáveis por transmitirem saberes ancestrais e com isso contribuir para perpetuar as memórias da coletividade invisibilizada pela história hegemônica e pela academia. As aprendizagens das pessoas de um grupo que se baseia nas tradições são influenciadas pela sabedoria do(a) mestre(a), que, através do convívio e do contato com elas, vai indicando saberes que orientarão as suas práticas cotidianas. Por conseguinte, o aprendizado

se constrói a partir do que se ouve e do que se observa da prática desse maisvelho conectado com o passado e com os conhecimentos acumulados por gerações.

A pedagogia de base africana é iniciática, o que implica participação efetiva, plena de emoção [...] Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. Da mesma forma, crianças e jovens têm suas obrigações, já que se encara a vida como um jogo simbólico, onde o crescimento só se dá na dimensão de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e continuarão aparecendo ao longo da vida. (THEODORO, 2005, p. 96).

Sendo assim, a presença de pessoas mais velhas que pudessem contar histórias para as crianças e as professoras na escola seria de grande valiosos processos educativos escolares ou não-formais. Do mesmo modo, a formação docente na academia também poderia contar com a presença dessas pessoas como figuras de referência sobre saberes e fazeres, sobretudo os relacionados às tradições locais.

Encantamento

Nos relatos de dona Cici, referências à diversão, criatividade e à imaginação apareceram com frequência. A diversão relaciona-se ao prazer proporcionado pela contação da história às crianças e à contadora. Por sua vez, a criatividade citada por ela remete tanto à da criança que propõe soluções para os problemas apresentados nas histórias, como à da própria contadora, que modifica os enredos de acordo com o público. As referências à imaginação, na maioria dos relatos, são descrições de propostas de atividades realizadas por ela com as crianças convocando a imaginação delas para criar imagens visuais para as histórias orais e, com isso, gerar desdobramentos para os enredos propostos.

Esses elementos: diversão, criatividade e imaginação têm uma interligação com o mundo das crianças e relaciona-se com o estado de encantamento, que destacamos como sendo um princípio norteador das práticas de contação de Vovó Cici.

O encantamento aparece como elemento presente nas histórias que têm passagens ocultas e desencadeamentos mágicos, por efeitos de encantamentos inexplicáveis; como também como um efeito do ato da contação, que situa-se como uma experiência do prazer de criar vínculos afetivos entre as pessoas e de vivenciar uma experiência de aprendizagem que ocorre como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso.

O estudo realizado por Flavinês Rebolo e Marta Regina Brostolin (2015) com as docentes do ensino fundamental apontou que o estado de arrebatamento e encanto proveniente

das relações entre professoras e estudantes é o principal elemento motivador para as realizações das atividades docentes. Nesse estudo os componentes socioeconômicos, que afetam direta ou indiretamente o professor e o seu trabalho, não aparecem associados ao encantamento.

Diante do exposto, destaca-se a importância das atividades pedagógicas incluírem fazeres que criem estados de encantamento, como as contações de histórias e outras atividades lúdicas. Tratados como recursos didáticos, essas atividades tendem a criar vínculos positivos entre educadores(as) e educandos(as) e a promover situações de aprendizagens significativas e facilitadoras, para que as crianças e as professoras expressem seus sentimentos e ideias, articulando-os às capacidades cognitivas e ao imaginário da coletividade. A articulação com o imaginário coletivo é um trabalho com o processo de significação das pessoas através dos mitos e histórias que circulam na comunidade, o que propicia o sentimento de pertencimento e a contestação de ideias hegemônicas.

Trabalhar com a complexidade do processo de significação de uma comunidade consiste em levar em consideração o fato de percebê-la enquanto interlocutora, que possui mitos, crenças, formações imaginárias produzidas por uma e em uma conjuntura sócio-histórica, que vai interagir, constituir e constituir-se a partir de vários atravessamentos no estabelecimento escolar, nos sujeitos e nos grupos. Assim, [...] trazem outras possibilidades de reflexão e leitura sobre a complexidade e a multidimensionalidade envolvida no processo de significação. Provocar novas possibilidades de apropriação do real, de si, nos grupos fomenta a criação de linhas de fuga, singularidades, que, apesar de estigmatizados, desqualificados ou negados, conseguem recriar uma cultura, uma maneira de viver/ser, que pode ultrapassar barreiras sócio-econômicas e expandir-se, contagiando a sociedade como um todo. (ALMEIDA, 2009, online).

Dona Cici considera que os encantamentos presentes nas histórias são elementos que envolvem o público, além de servirem como estímulo no processo de interpretação das histórias. A partir desses momentos de arrebatamento, ela faz questionamentos que auxiliam na interpretação das simbologias e mensagens contidas nas histórias, que ela considera importantes de explicar para as crianças. *“Eu gosto de explicar, de questionar através dos encantamentos.”* (VOVÓ CICI, 2018), explica a contadora de histórias.

Como visto, o encantamento é um aspecto que propulsiona o desenvolvimento dos fazeres educativos, pois é responsável por gerar sentimentos de bem-estar e de vinculação entre as pessoas.

Sensibilidade generosa

Os relatos de Dona Cici repletos de “causos”, memórias, opiniões e expressões de desejos de modificações na conjuntura do mundo revelam grande preocupação com o respeito

à humanidade das pessoas e à natureza, assim como revela o repúdio às mais diversas situações de violência com os humanos e com a natureza. Esse modo de ser relaciona-se ao conceito de Michel Mafessoli (1998) de sensibilidade generosa. Tal qual os fazeres e dizeres de dona Cici expressam, o autor também afirma que é importante “[...] pôr em ação uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa.” (MAFESSOLI, 1998, p.12)

A sensibilidade generosa envolve cuidado e afeto e permite uma compreensão das situações específicas das pessoas e da interação humano-natureza, fundamentando-se no respeito às limitações que cada pessoa manifesta no contato com outras. Sendo assim, o que a nossa contadora de histórias demonstra em suas falas é que busca propor fazeres que não ultrapassem o que a outra pessoa pode tolerar, sendo uma atitude educativa muito embasada na ética e na espiritualidade.

Através da sua sensibilidade generosa, dona Cici está sempre muito atenta aos processos de aprendizagem. Preocupa-se com a forma que aborda as crianças para lhes propiciar um ambiente que permita uma aprendizagem que flua de modo confortável para todas as pessoas envolvidas na situação de ensino e aprendizagem. No primeiro momento de aproximação, Vovó Cici objetiva cativar e encantar as crianças, por isso, completamente confiante no poder de sedução universal da música, lança mão de cantigas para iniciar a troca de aprendizagens. É importante observar que a sua prática de contação possui uma didática própria e consciente de seu poder de alcance e das limitações desse alcance. Assim, ela explica:

O que foi que Cici aprendeu na vida dela? Você só pega a atenção de uma criança, no máximo, de 25 a 30 minutos. Não tem mais, pode botar um cronômetro. Se você não resolver o caso dela ali, se não contar uma história, ela vai começar a fazer assim [se remexe de forma inquieta]. ‘Pró tô com sede’; ‘pró, posso ir no banheiro?’ Aí vai três, quatro, quando você olha, tá com metade na sala. Isso, se você não contar esse tempo, você não pega, você não consegue! Me deram um livro para eu contar, O Vaporzinho, ele tem desenhos lindos, mas o temperamento das crianças naquela hora não estava pro Vaporzinho [...]! (VOVÓ CICI, 2018).

Nessa fala é possível perceber como a educadora aprendeu observando o comportamento das crianças e como essa aprendizagem influenciou os seus fazeres de contadora. A partir do retorno que o público dá para as suas propostas, a contadora analisa a pertinência da escolhida história e da sua duração, buscando compreender os desejos do público no momento, o que resulta, muitas vezes, em mudanças nos seus fazeres.

A interação da humanidade com a natureza é outra questão trazida por dona Cici no seu discurso. Respeito e reverência foram demonstrados em todas as falas sobre essa interação,

com especial destaque para as falas que também envolviam os orixás. Dona Cici relatou que sempre busca difundir histórias sobre as interações com a natureza e, através delas, transmite a necessidade de se ter cuidado e reverência aos elementos naturais, pois neles estão presentes os espíritos dos ancestrais e muito axé (segundo Vovó Cici, essa palavra iorubá significa poder, força, um tipo de energia pura).

Vovó destacou a necessidade de termos uma relação de sensibilidade generosa com os materiais naturais, pois eles possuem muito “*encantamento que a gente olha e não vê.*” (VOVÓ CICI, 2018).

Histórias como elementos norteadores

Outro princípio observado na prática de contação de Vovó Cici foi a importância conferida às histórias como norteadoras das ações humanas e como práticas de conexão com o sagrado.

Porque, porque histórias? História, porque você tem que ter uma resposta, às vezes, para determinada situação da sua vida, então você tem que contar uma história e lembrar como aquilo foi solucionado. Quando você não consegue ter uma solução pelo menos você conta a pessoa e a pessoa vai entender que aquela história que você tá contando é uma história que tá passando com ela e ela não é a primeira, já passou com muitas, não é a primeira, nem vai ser a última, porque é uma história e ela se repete através dos tempos, porque a história tem um começo, mas não tem um fim.”(VOVÓ CICI, 2018).

Dos relatos de Vovó Cici é possível depreender que contar histórias é uma forma de colaborar com o aprendizado das pessoas, oferecendo elementos de reflexão que possam demonstrar que a história individual é parte da história coletiva, pois muitas questões que aparecem na trajetória de vida de uma determinada pessoa encontra correlação com questões que outras pessoas vivenciaram e que está presente na memória da humanidade de um modo geral. Vovó menciona a repetição da história, que se refere às repetições de situações de vida correlatas para diferentes pessoas, em tempos diversos e com recuos temporais que se aproximam ao tempo que faz referência ao princípio da vida. As histórias que mostram essas repetições sucessivas, recuando ao início dos saberes da vida na terra, são as histórias imemoriais. Diante disso, esse princípio relaciona-se estreitamente com dois outros princípios expostos anteriormente: a ancestralidade e a memória.

A relação que esse princípio mantém com o princípio da ancestralidade e da memória é tão estreita, que poderia se fundir a eles, no entanto, considerando-se a importância das histórias como elementos fundantes dos fazeres educativos de dona Cici, fizemos a opção de destacar esse princípio separadamente.

Compreendemos que as práticas de contação são práticas educativas para a vida que está sendo vivida naquela hora com respeito à situação de vida e à espiritualidade das pessoas, com especial respeito às crianças, que estão constantemente elaborando o contato com o novo e aprendendo através da imitação. Quando Vovó diz que conta história porque elas são mensagens com respostas para uma situação de vida que cada um está experimentando, ela está expressando isso claramente. Tanto é assim que a contadora reitera: *“Quando você passa uma história, você tem que passar uma mensagem, você passa uma mensagem e seja boa, seja ruim, isso é muito importante pra uma criança. (VOVÓ CICI, 2018).*

A história é uma sabedoria que nos chega e nos faz perceber que integramos a humanidade e que os conflitos e as alegrias que podemos estar vivendo já foram experimentados por outras pessoas, em um ontem (como diz Vovó), que quer dizer um tempo passado indeterminado: o dia anterior, o mês anterior ou há muitos anos.

Perceber que determinada situação já foi vivenciada por outras pessoas na história da humanidade é parte do aprendizado sobre convívio e um fazer de socialização que as crianças constroem nas suas vivências, especialmente nas práticas da educação escolar e em outras instâncias educativas não escolares. Além disso, as histórias possibilitam entrar em contato com o imaginário coletivo e com a criatividade.

Contar ou ler histórias para as crianças possibilita suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções como: raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angústia, insegurança e viver profundamente tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar. Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, estimulando desta forma o seu senso crítico. (SILVEIRA, 2008, p.26).

A autora Bianca Silveira (2008) põe em destaque o papel de relevância que a contação de histórias possui na escolarização de crianças no ensino fundamental. Essa prática viabiliza o contato com a sensibilidade e a articulação de ideias de modo crítico e propositivo. Analogamente às colocações de Vovó Cici, o trecho acima possibilita o entendimento do quanto interessante e facilitador para as aprendizagens significativas e sensitivas seria a presença da contação de histórias na formação docente, bem como a presença das contadoras nas escolas de ensino básico.

Rupturas com o eurocentrismo

A própria definição do tipo de histórias que Vovó Cici diz contar é um anúncio do princípio que descrevemos nesse tópico. Ela afirma que são histórias afro-brasileiras as contadas, ou seja, histórias que instigam uma forma de compreender os seres não humanos e as relações com a natureza de modo integrado e não dicotomizado.

[...] Você bota o animal e você respeita o animal, como se estivesse alguém ali. Então esse negócio de educar tem que ser muito mesmo que sua cabeça que seja europeia ache ridículo, você pode criar um problema tão sério se você não faz essas reverências, você nem imagina... E você pode criar uma grande amizade e um grande carinho. (VOVÓ CICI, 2018).

Na fala apresentada, dona Cici explicita a necessidade de uma pessoa atuar de modo a respeitar e compreender os simbolismos diferentes daqueles para os quais foi apresentada e aprendeu a respeitar na sua formação pautada na episteme ocidental. Transladando essa fala para os processos educativos, percebemos que há um destaque para a importância de a formação docente criar processos educativos com novas epistemes, que incluam cosmologias possuidoras de simbolismos diferentes dos ocidentais, uma vez que estes já são amplamente contemplados nessa formação.

Compreendemos que a fala demonstra a necessidade de as formações em educação incluírem fazeres que favoreçam rupturas com o eurocentrismo, principalmente através da facilitação do acesso a conteúdos e práticas que estejam invisibilizados nas atividades educativas consideradas formais.

Vovó Cici (2018) revela: *“Eu conto histórias que não contam nas escolas: contos indígenas, contos da cultura afro-brasileira”*, que interpretamos como uma convergência com o pensamento de Castro, que aponta o papel do mito como elemento de ruptura com o eurocentrismo, uma vez que partem de outro padrão de compreensão das dimensões dos humanos e da natureza, propondo valorações não binárias entre Natureza e Cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios bussolares das práticas de contação de histórias de Vovó Cici encontram respaldo em muitas correntes pedagógicas não-tradicionais e em estudos cujos focos principais são questões epistêmicas de grupos culturais com lógicas de transmissão de saberes não dicotomizadas.

Através dos relatos de dona Cici, classificamos oito princípios que fundamentam a prática de contação: Ancestralidade, Memória, Senioridade e Saber local, Encantamento,

Sensibilidade generosa, Histórias como elementos norteadores e Rupturas como eurocentrismo. Acreditamos que o esforço de tornar esses princípios mais evidentes pode contribuir para a compreensão da contação de histórias da cultura popular como uma prática educativa e que pode inspirar outras práticas, seja no âmbito da educação formal, seja no da não formal.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro. Cultura Popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, v.11, n.2, p.102-122, 2015. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/476/840>>. Acesso em: 19 jan 2016.

ABIB, Pedro. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14 maio 2018.

ABIB, Pedro. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2 ed: EDUFBA, Salvador. 2017.

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivier**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ALMEIDA, Rogério e BOARO, Júlio César Nogueira. Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 63. abr. 2016 (p. 121-140). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0121.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed, São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSI, Ecléa. Tempos vivos e tempos mortos. In: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;. (Org.). **Caminho das Artes**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005, v. 1, p. 1-16. Disponível em: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>.

CASTRO, Eduardo Viveiros em entrevista a LAGROU, Elsje; BELAUNDE, Luisa Elvira. DO MITO GREGO AO MITO AMERÍNDIO: UMA ENTREVISTA SOBRE LÉVI- STRAUSS COM EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-33, Nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752011000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso 14 ago 2018

CUSICANQUI, Silvia Riviera. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Temas Sociales**, n 11. La Paz, 1987, p. 49-64. Disponível em: <https://kupdf.com/download/rivera-cusicanqui-silvia-el-potencial-epistemologico-y-teorico-de-la-historia-oral_59a7ce51dc0d60ef01568ede_pdf> Acesso em: 10 jan 2018

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCENA, Teresa R. de. Educação pela tradição de matriz africana e a educação biocêntrica. **Revista Pensamento Biocêntrico**. Pelotas – n. 16 - jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/bv/2012/tereza.pdf>. Acesso em: 20 jun 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1998.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2 n.3, p. 23- 97, set/ 2014 - mar/2015. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>. Acesso em: 20 de mar 2017.

POLI, Ivan da Silva. A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros Literários da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro:

A Relevância da Lei 10639/03. 2014, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-131659/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 11-43. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A filosofia a venda RCCS80 Marco2008.pdf](https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A%20filosofia%20a%20venda%20RCCS80%20Marco2008.pdf). Acesso em 26 set 2018.

SILVEIRA, Bianca Farias da. Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v 2, n. 2, p. 25 -33, jul/dez de 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/about>. Acesso: 24 maio 2017.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos na tradição. In: Kabengele Munanga (Org). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed revisada. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005, p. 83- 115.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 35

A APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS CONCRETAS

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107335146

Gerlane Rocha Galvão Carneiro de Medeiros
Maria do Socorro Soares Bezerra
Waldênia Silva Trajano Santiago

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar experiências do trabalho realizado na sala de aula da 2ª série do Ensino médio, fruto de um planejamento interdisciplinar **desenvolvido** no Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho no município de Tocantinópolis. A metodologia utilizada para realização deste foi trabalhar com *obras literárias a partir da* exibição do filme: “A Moreninha”, de Joaquim Manuel de Macedo com o objetivo de estudar a posição do negro na literatura da época. As disciplinas *contempladas* foram: Língua Portuguesa, Literatura brasileira, Sociologia e Filosofia, de modo a integrar o conteúdo trabalhado de forma interdisciplinar, bem como envolver a parte diversificada, tendo em vista que a escola é de Tempo Integral. A dinâmica proposta era que cada professor abordasse aspectos do filme relacionados ao preconceito racial no contexto social, no contexto histórico e filosófico. A escolha do filme foi direcionada ao conteúdo literário da 2ª série do Ensino Médio com a escola literária Romantismo situada no final do século XVIII. Os resultados dessa proposta despertou nos alunos maiores interesses pela literatura, a busca pela leitura dos clássicos, maior envolvimento e participação nas atividades de teatro, danças e músicas, além de entender e se posicionar contra a situação do negro como forma de exploração e discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: interdisciplinaridade; literatura; aprendizagem; diversidade.

INTRODUÇÃO

É de fundamental importância que a escola possa assegurar um conhecimento, no qual é necessário obter um aprofundamento, e para tanto se faz necessário recorrer a uma organização disciplinar. É por isso que segue-se uma estrutura curricular pré- estabelecida, mas precisa está integrada para se tornar eficiente e eficaz. Para tanto busca-se trabalhar de forma interdisciplinar para que o conhecimento não fique compartimentado.

O currículo integrado permite incluir temas diversificados que sejam mais atraentes para os alunos. Nesse sentido acredita-se ser pertinente aos poucos introduzir a interdisciplinaridade, que muitas vezes deixa de ser trabalhada por parte de alguns docentes por medo e insegurança. Segundo Santomé (2013):

Um currículo integrado apoia-se claramente em uma interdisciplinaridade do conhecimento Admite-se como ponto de partida, que tudo está interconectado. Por isso, propomos processos de ensino e aprendizagem nos quais os alunos visualizem e construam significados, conhecimentos significativos em que fiquem claras essas conexões. (p. 19).

É, por essa razão que não se pode ficar de braços cruzados frente a este posicionamento, tendo em vista que a interdisciplinaridade está “ligada a um movimento de renovação paradigmática e social”, não é algo novo já se discutia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- 5.692/71, e mesmo antes nos anos de 1960, precisamente em 1961 já se pensava neste formato, trabalhar de forma interdisciplinar pois ocorre a interação entre duas ou mais disciplinas que pode surgir de uma simples comunicação de ideias e se estender a uma ampla organização da pesquisa e do ensino. Portanto, apontar um conceito para interdisciplinaridade seria limitar o que os autores da área consideram amplo.

Alguns estudiosos da área como Ivani Fazenda, Japiassú e Basarab apontam:

Que não existe um só conceito para o termo interdisciplinaridade, porém podemos apresentar o que Fazenda e Japiassú nos mostra que pressupõe uma relação de reciprocidade, mutualidade, de integração, que permite o diálogo entre os implicados, pressupõe mudança de atitude diante do conhecimento como ponto de partida, sabendo, entretanto, que a interdisciplinaridade ocorre na inter-relação sujeito/objeto, pois não podemos perder a visão de totalidade. (2008, p.114)

Entende-se que não é uma tarefa fácil, tendo em vista muitos fatores social, político, cultural, mas atribui-se que o mais preocupante é a formação da maioria dos docentes que não tiveram uma formação sólida e consiste para abraçar esse formato que ao longo vem sendo proposto.

Para que haja mudança hoje nas práticas educativas é preciso partir do princípio, ou seja, da própria formação do docente e, é de responsabilidades das universidades.” Que forma os profissionais para atuar na Educação Básica, precisa-se ter professores comprometidos, ativos e reflexivamente o trabalho interdisciplinar.

Segundo Santomé:

O currículo interdisciplinar destina-se a promover uma forma mais completa de pensar, aprender e utilizar o conhecimento; implica ver além das barreiras mentais criadas pelas disciplinas; obrigando-nos a enxergar os efeitos colaterais aos quais raramente prestamos atenção, já que nossas disciplinas também nos disciplinas a olhares mais seletivos e parciais... (2013. p. 20)

O trabalho interdisciplinar desenvolvido no Centro Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho, envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e algumas disciplinas da parte diversificada, como teatro, dança e música, foram significativas.

Contextualizando um pouco da situação vivida, para os alunos esta era uma nova realidade, pois a escola trabalhava na modalidade regular e atendia 4 horas por turno e, em menos de dois meses houve toda uma mudança, a escola passou a atender 8 horas trabalhando no formato de Tempo Integral, com um currículo diferenciado. Em alguns momentos houve

resistência por parte dos alunos ao novo formato do atendimento escolar, uma vez, que iam ficar mais tempo na escola, situação esta que aos poucos foram se adaptando.

A proposta dos professores das áreas era trabalhar de forma interdisciplinar para que houvesse bastante envolvimento por parte dos alunos nesse processo de construção do conhecimento.

Os professores se encontravam no horário de planejamento para discutirem o andamento das atividades e a relação da proposta interdisciplinar como estava sendo trabalhada em cada sala. O momento de discussão era muito rico, sempre saiam ideias brilhantes.

Entendemos que a prática da interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, de forma a mostrar os caminhos para integração do processo formativo dos alunos. Para tanto o **planejamento das atividades pedagógicas, uma vez executadas**, precisa ser sistematizada e integradas para que haja uma sequenciação e articulação do conjunto de aprendizagens **podendo ser avaliada posteriormente**.

Então, foi pensando em uma proposta interdisciplinar que realizamos este trabalho com muito sucesso, no qual detectamos a diversidade de potencial que temos dentro do espaço escolar e precisamos apenas realizar um trabalho em que os alunos se sintam parte do processo, e só assim eles poderão despertar para construção de sua própria aprendizagem.

REFLETINDO O CONTEXTO E AS MUDANÇAS

Com a rapidez das mudanças no mundo, principalmente no âmbito da tecnologia, é perceptível que a sociedade enfrente grandes desafios. Um deles é o de ser capaz de acompanhar as novas tendências e com toda essa transformação quem mais sofre é a escola, por não evoluir no mesmo ritmo e velocidade para acompanhar tais avanços que ora são propostos no setor social, tecnológico, político, econômico e cultural. É importante ressaltar que essas mudanças refletem diretamente sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem, principalmente por termos ainda, em sua maioria, professores que necessitam ser capacitados para ensinar aos alunos denominados de “geração Y”, que são nascidos em meio a essas novas tecnologias e precisam ser estimulados de forma diversificada para aprender.

Vale ressaltar que já existe uma preocupação por parte dos profissionais da educação em refletir sobre novas metodologias de ensino que consigam atrair os alunos de forma mais prazerosa e eficaz. Quando os alunos são estimulados a fazerem parte do processo de aprendizagem, partindo de suas reais necessidades e aliado ao que já conhecem e gostam de

fazer, que é usar as novas tecnologias em seu aprendizado, os objetivos são facilmente alcançados. Sendo assim, professores de áreas diversas podem trabalhar em parceria, nesse caso Língua Portuguesa, Literatura Brasileira dentro da área de linguagem, podendo envolver outras áreas como a área de Humanas. Para Tanto, se fez necessário ainda rever o que os Parâmetros Curriculares propõem como referência para subsidiar e nortear breves discussões neste trabalho, assim podemos refletir que:

Segundo os PCN's do Ensino médio mostra que:

O estudo da literatura no ensino médio precisa levar o aluno para um contexto social vivenciado fora dos limites escola e dos conhecimentos repassados na escola. Com isso, a aprendizagem torna-se significativa, pois o aluno acaba identificando-se com o que a escola propõe. (p. 49)

Diante da proposta, observamos que trabalhar a literatura no ensino médio segundo os PCN's, deve ser contextualizado e o professor deverá ter em mente isto como finalidade fundamental para que o aluno seja incentivado a ler os clássicos de forma consciente e objetiva.

(BRASIL 2009) Diz que:

É necessário considerar que o trabalho isolado com as disciplinas não oferece bons resultados e sim um maior prejuízo ao aluno, pois, quando isso acontece faz com que o aluno do ensino médio se sinta isolado e incapacitado. Sendo assim, é que se diz que a projeção do ensino médio deve estar voltada para a perspectiva de garantir ao aluno, que ele desenvolva competências que o torne autônomo diante de qualquer opção que faça (p. 49)

Nesta perspectiva, destacamos a importância do ensino da Língua Portuguesa com atividades de literatura.

Conforme Back 1987 (apud, SOUZA, 2012, p.4)

Ao dizer que como o ensino da língua materna, ela atende aos seguintes critérios como a formação do indivíduo através das habilidades ao usar a língua como instrumento, como instrumento de pensamento e de arte e da formação integral do homem.

Assim, podemos dizer que o ensino da Língua Portuguesa tem a função de interagir com outras áreas do conhecimento e isso é possível quando dentro das aulas de português, o professor trabalha com diversos gêneros literários, pois, ficando notória a necessidade de se ter um trabalho eficaz e objetivo.

Segundo Back 1987(apud SOUZA, 2012, p.5)

Quando o aluno compreende o que os textos literários querem dizer, há uma grande contribuição na formação pessoal, profissional e social do homem. Assim, o destaque que deve ser dado ao ensino da literatura no ensino médio merece uma abordagem particular para que seja ressaltada sua importância para o homem em todas as fases de sua vida e formação.

A obra A moreninha como objeto de estudo no ensino de Literatura Brasileira,

perpassando pelas disciplinas de Sociologia e Filosofia e teatro vem colaborar significativamente na construção e difusão da identidade da sociedade brasileira.

A indumentária da época surge como expressão cultural de um determinado contexto social fazendo parte da produção. A obra elege como temática de abordagem a figura dos negros e da burguesia e propõe analisar o significado de sua indumentária e o uso de sua imagem enquanto representação do Brasil, nos anos de 1840 em diante. Este artigo justifica-se por delinear, a partir de aspectos diversos, uma melhor compreensão a respeito das relações estabelecidas entre tal período histórico, mostrando suas particularidades, elencando questões sobre a identidade do povo brasileiro, como a relação entre o trabalho escravo e a burguesia, a escravidão e a questão racial no Brasil.

Centrando a análise em alguns trechos do filme entre o negro e o branco, utilizando-se, portanto, do cinema, como objeto de análise, este artigo procura construir uma narrativa didático-pedagógica no ensino interdisciplinar no campo literário, mostrando ao aluno que as relações sociais e políticas se dão em um sentido que passa também pela criação da identidade cultural e que esta se encontra em meio a uma pluralidade de sentidos. Busca-se, por meio de tais recursos, ampliar o leque de possibilidades de abordagens no ensino não só da área de linguagens como também na área das ciências humanas e das artes abordando as relações sociais em meados do século XIX.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO FILME NA SALA DE AULA

A formação escolar é, para o professor, uma ação permeada pelo desejo de construir novos caminhos, de ultrapassar o cotidiano e contribuir, significativamente, para o estabelecimento de práticas que valorizem a conquista do saber. Nesse sentido

Napolitano 2004 apud. (LOPES & STEINKE, 2009, p.2) ainda aponta que:

Chama a atenção para o uso do cinema em sala de aula, considerações essas levadas em conta nas atividades pedagógicas realizadas neste projeto, por corroborarem com algumas das expectativas que o projeto demanda e por auxiliarem nas reflexões sobre a própria prática, propondo não apenas trabalhar o cinema – ou um filme, no caso – como algo ilustrativo para complementar o conteúdo.

Conforme Napolitano 2004 (apud. LOPES & STEINKE, 2009, p.11)

O cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os primórdios, como elemento educativo, sobretudo, em relação às massas trabalhadoras.

Os filmes são potentes recursos audiovisuais, que por meio do enredo, da trama, dos personagens, do lúdico, podem, quando utilizados de modo correto, promover excelentes

experiências de aprendizagem. Trabalham com nossas experiências e emoções, abordando diferentes linguagens: falada, visual, musical e escrita. *Tapscott* (2010) comenta os estudos de C. Hawn Green e Daphne Bavelier sobre jogos interativos e o aumento da percepção do campo de visão e aceleração do processamento de informações visuais, o que aguça o aluno a ter mais contato com essas mídias.

O contato com o mundo do cinema é uma experiência única e marcante. A utilização de filmes nas salas de aula estimula desde cedo os adolescentes ao hábito de assistir a um filme e, ainda aprender histórias de forma contextualizada através das novas tecnologias.

Conforme aponta Napolitano, 2004 (apud. LOPES & STEINKE, 2009, p.12)

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar.

Napolitano, 2004, (apud. LOPES & STEINKE, 2009, p.12) ainda aponta que:

Foi possível sistematizar algumas das possibilidades de uso do cinema na sala de aula. Conforme Burke (1992), novas perspectivas para o trabalho historiográfico apontam para uma pluralidade temporal, relacionando o universal e o plural, o público e o privado. Certa flexibilidade do referencial teórico dos historiadores, ao lado da ampliação da noção de documento e seu uso na pesquisa histórica, proporcionam interessantes possibilidades de análise de diferentes contextos sociais.

Levando em consideração que o cinema e o teatro são sempre ficção e que a figura do professor é fundamental como mediador entre a arte e os alunos, é importante planejar propondo desdobramentos articulados a outras atividades e temas.

Mesmo sem dar conta, todos os dias ao entrar na sala de aula professores e alunos tomam-se emprestados alguns recursos da linguagem da interpretação. Ao ler a obra em voz alta, os estudantes naturalmente impostam a voz e mudam a entonação marcando os diferentes personagens, assim o teatro pode ser usado também como uma ferramenta pedagógica. A grande riqueza dessa atividade na escola é a possibilidade do aluno se colocar no lugar do outro e experimentar o mundo sem correr riscos, desenvolvendo muitas as habilidades dramáticas com essa prática.

O contato com a linguagem teatral ajuda os adolescentes a perder continuamente a timidez, a desenvolver e priorizar a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações onde é exigido o improviso e a se interessar mais por textos e autores variados. O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante.

Nesse sentido, a indumentária e a linguagem cinematográfica, como fontes históricas,

oportunizam um leque mais amplo de discussão sobre a época retratada, pois tomados como documento com múltiplos significados, mostram a possibilidade de uma articulação com o currículo e o conteúdo.

RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA:

A proposta de trabalho foi escolher algumas cenas do filme “A Moreninha” de Joaquim Manoel de Macedo e apresentar de forma teatral pelos alunos envolvidos. Cada grupo escolheu uma cena, personagens e indumentária a ser utilizado no desenvolvimento do trabalho, visando retratar a sociedade burguesa e escravocrata da época. Após as apresentações, um dos grupos escolheu transformar o trabalho em outro gênero utilizando uma das novas mídias digitais (apresentação de HQ digital), incentivando os colegas a desenvolverem outros trabalhos envolvendo clássicos da literatura brasileira. Dessa forma foram apresentados: áudio livros, vídeos contendo cenas em que alunos apresentaram o resumo da obra, vídeos com cenas em que alunos eram os personagens da obra e até o resumo do livro em forma de desenhos e transformados em vídeos.

As obras escolhidas foram: A moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo, Iracema e Ubirajara, de José de Alencar, Menino de engenho, de José Lins do Rego, entre outras obras.

A execução do filme também desencadeou um debate regrado em sala de aula de forma interdisciplinar, o qual foi coordenado pelas professoras regentes de Língua Portuguesa e Sociologia, na ocasião, autoras deste trabalho. O diálogo entre a questão étnica racial, aliada à linguagem fílmica e teatral fundamentou um intercâmbio de ideias que resultou na compilação de reflexões de diversos aspectos, tais como o estudo da sociedade no Brasil Colônia, as questões voltadas para os direitos humanos e a valorização de uma, diversidade cultural na qual estamos inseridos.

O encontro entre cinema e sala de aula (na Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e teatro) é problematizado e valorizado trazendo um novo olhar para assimilação dos conteúdos, culminando em uma série de reflexões acerca da sedutora tarefa de analisar o cinema como elo para as questões históricas que compõem a sociedade brasileira.

Desvendando os possíveis intercâmbios entre as categorias sócio filosóficas e a linguagem fílmica, o foco de análise se fez entre a sociedade e o cinema sendo as imagens das cenas exibidas singulares na representação visual da imagem cinematográfica para a produção do conhecimento nas áreas estudadas.

Com estas cenas foi possível tratar da questão racial no Brasil analisando desde a construção de significado na representação visual do cinema e a linguagem utilizada para representar a sociedade em sua construção histórica, cultural e política, a qual se buscou desnaturalizar as acepções historicamente invocadas nos debates em sala de aula como a trajetória e identidade do negro no Rio de Janeiro, bem como o processo de valorização cultural da categoria ao longo de sua construção identitária.

Distribuiu-se essa construção histórica em três fases. A primeira do início do século XIX, com marcas do trabalho escravo e da “ilusão da integração pacífica,” de um lado percebia-se a vida serviçal onde os negros apesar da suposta boa convivência com seus senhores continuavam na condição de escravos, sem gostar do serviço e em busca da tão sonhada liberdade.

Uma primeira reflexão realizada foi sobre a palavra escravo, que se mostra sempre atribuída a pessoas em determinadas condições de trabalho. Portanto, a palavra escravo não existiria sem o significado do que é o trabalho e das condições para o trabalho.

Quando foi feita referência, em sala de aula, ao escravo africano, nos equivocamos, pois ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da humanidade. Além disso, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo.

Ao analisar as cantigas percebe-se que mesmo em condição de escravizado os personagens realizam seu trabalho cantando canções de origem africana. Sinal de preservação da cultura por parte dos negros.

Passou-se então para segunda fase dos estudos, analisando os diálogos sobre a posição do negro na sociedade da época após a abolição da escravidão, e particularmente com o modo como eles foram inseridos em uma sociedade de classes, em 1888.

Segundo Florestan Fernandes, o mito da democracia racial acabou por consolidar, por exemplo, a crença de que a situação do negro se deve a sua própria incapacidade de superar dificuldades sociais tais como o desemprego e a pobreza. Por outro lado, o mito desresponsabiliza o branco e o isenta dos efeitos da abolição e da degradação da situação da comunidade negra no Brasil.

Na terceira fase avançaram-se as discussões a respeito da exclusão social que *faz* com que os negros continuem lutando para integrar-se na sociedade preconceituosa, pois a realidade e pesquisas têm mostrado que esse preconceito continua a existir. Buscou-se problematizar que apesar dos avanços individuais de negros que nesta década conseguiram firmar-se como profissionais liberais, a maioria da população negra continua pobre.

No mês de Novembro com a culminância de atividades voltadas para o tema Consciência Negra, destaca-se a divulgação da história dessas lutas e reivindicações da população afro descendente, suas conquistas por reconhecimento e reparações e a implementação das ações afirmativas que objetivam a efetiva participação do negro nas decisões políticas e econômicas.

Toda essa temática voltou-se para as orientações da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio trabalhando temas (textos midiáticos) ressaltando em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas referentes a Consciência Negra de forma interdisciplinar culminando com uma caminhada pelas ruas da cidade envolvendo todos os alunos, professores e comunidade, concluindo com apresentações artísticas culturais, danças e representações teatrais de valorização afro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposição inicial deste artigo entende-se a importância e a necessidade de relatar a prática pedagógica em sala que motivaram e despertaram alguns alunos para mudança de postura, modo de pensar sobre sua aprendizagem, enquanto aluno do ensino médio. Parte-se do pressuposto que o teatro, a música, a dança da forma que foram trabalhadas envolveu os alunos que passaram a valorizar e fazer parte do processo de construção do conhecimento.

O cinema deve ser usado como mais uma ferramenta para auxiliar o professor no desenvolvimento de seu trabalho de ensino e aprendizagem, pois a educação está passando pelo grande desafio de ensinar de maneira diferenciada. O aluno dessa nova geração está muito mais estimulado, devido ao fato de conviver diariamente com as novas tecnologias midiáticas, em que tudo já não é mais novidade e então cabe ao professor se desdobrar para atingir seus objetivos educacionais.

Enfim, o professor que conseguir fazer a associação entre cinema, teatro, música, dança e educação tem grande chance de ter sucesso no processo de ensino com a clientela do ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACK, Eurico. **O Fracasso do ensino do português**. 3º. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio**: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral . Ed. Brasília, Distrito Federal: , 2013.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo Editora contexto, 2004.

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensinando a língua portuguesa no ensino médio**. 12º. Ed. Brasília, Distrito federal: Editora FTD, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: O currículo da língua portuguesa e da literatura no ensino médio**. 14º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2006.

VIANA, M. C. V., **O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática**. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. 18 de maio de 2010. Seropédica- RJ.

PAPSCOTT, Dom. **A hora da geração digital**. Ed. Agir.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2426-8.pdf>.

<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-literatura-no-ensino-medio-e-os-pcns/95932/>

CAPÍTULO 36

A CRIANÇA E O PROTAGONISMO INFANTIL

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022107436146

Fátima Garcia Chaves
Viviane Pereira Silva

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciam a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Tendo isso como princípio norteador, a escolha por essa temática justifica-se pelo fato de acreditar e reconhecer nesta premissa a criança como sujeito protagonista. O presente artigo apresenta um breve estudo sobre o protagonismo das crianças de uma determinada escola infantil localizada na cidade de Uberaba - MG, a partir do olhar e da prática de seus docentes. O estudo tem como objetivo refletir sobre as formas de como o protagonismo das crianças desta instituição de educação infantil tem sido potencializadas a partir da atuação docente junto a elas. Para tanto, foram realizadas observações, leitura e estudo da proposta pedagógica, produções textuais sobre as concepções de criança e reflexões coletivas sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras desta instituição. Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação das professoras incentivam a construção da autonomia e da independência das crianças, ou seja, há o reconhecimento da criança como participante ativa do processo e, que há uma aproximação bem evidente entre essas concepções presentes nos documentos legais e o trabalho educativo desenvolvido cotidianamente por estas docentes nesta instituição de educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil - Prática educativa - Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Liberte o potencial da criança e você transformará o mundo.
Maria Montessori

Iniciamos este artigo apresentando a epígrafe de Maria Montessori, essa médica italiana que revolucionou a forma como a criança era vista, e, é neste ponto que nossos anseios se cruzam com o olhar destacado por Montessori, onde a mesma se inspira em afirmar a importância de se libertar o potencial da criança para a transformação do mundo.

Esta epígrafe, em especial, nos remete ao olhar que a instituição de educação infantil deve ter para seus alunos, uma instituição que possibilite às crianças a serem crianças, a serem livres, autônomas e que despertem as suas potencialidades.

A partir de este olhar trazido por Montessori, iniciamos as nossas indagações: os espaços desta escola infantil e as atividades propostas pelas professoras desafiam as potencialidades das crianças? As crianças são ouvidas, há o reconhecimento delas como potentes e interativas?

Diante destas inquietações é que nos encontramos envolvidas com esta proposta de estudar e refletir sobre algumas formas de protagonismos de crianças e como tem sido evidenciada nesta escola.

Este estudo objetiva refletir sobre as formas de como o protagonismo das crianças desta instituição de educação infantil tem sido potencializadas a partir dos espaços utilizados e da atuação docente junto a elas. Para tanto, foram realizadas observações, leituras e estudo da proposta pedagógica, produções textuais das docentes sobre as concepções de criança e reflexões coletivas sobre as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras desta instituição escolar.

Este artigo está organizado da seguinte forma: apresentamos o conceito de protagonismo infantil; o espaço onde realizamos a pesquisa e os aspectos metodológicos utilizados; apresentamos uma análise a partir do olhar e registros das professoras e, para finalizar as considerações finais.

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E O PROTAGONISMO INFANTIL

Como direito social das crianças, o atendimento em creches e pré-escolas, se afirma na Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo “dever de o Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (DCNEI, 2010, p. 12). Tal direito foi reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (Lei 9.394/96) que passou a denominar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI expressa a concepção de criança:

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. (2010, p 12).

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 13), a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). Este documento explicita que para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças é preciso incentivá-las, apoiadas em suas próprias iniciativas, como também ancoradas em estratégias pedagógicas em que elas sejam as protagonistas, destacando o movimentar-se livremente em diferentes espaços, o brincar; o

expressar sentimentos e pensamentos; o desenvolver da imaginação, da curiosidade e da capacidade de expressão (BRASIL, 2006).

Nesta perspectiva, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. É relevante destacar que segundo este mesmo documento:

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas - o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (BRASIL, 2006, p. 14).

Segundo o Dicionário Online de Português, protagonismo quer dizer, “*qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais*”. Logo, ser protagonista é ter/exercer papel de destaque num acontecimento, área ou situação. No campo educacional, pode-se afirmar que o conceito de protagonismo surgiu a partir das discussões propostas pelos *escolanovistas*. Este **movimento** refere-se a um conjunto de ideias que se contrapõem à educação tradicional que emergiu entre o final no século XIX e o início do século XX.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressaltam a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Assim, elas são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e potencialmente participantes.

O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas oriundos do contexto em que estão inseridas, sob mediação e/ou orientação dos adultos/docentes com quem convivem. Ou seja, segundo Gadelha (2013, p. 156) ele opera a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis que sejam “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças”.

Todavia, nos últimos anos, tem-se concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias têm-se pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar

as experiências das crianças. (...) falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BRASIL, 2009c, p. 22)

No que se refere às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Quando as crianças são “expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 15). Em outras palavras, as crianças interagem por meio de diferentes linguagens: corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras; sob a mediação de parceiros mais experientes. A organização de grupos estimulando as socializações entre as crianças; organizar o tempo e o espaço de modo flexível para brincarem são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O BRINCAR, O ESPAÇO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Embora saibamos das contribuições que o brincar traz às crianças, percebemos que muitos pais não consideram relevante o brincar na escola; pensam que é perda de tempo ir à escola só para brincar; não compreendem, que a partir das brincadeiras as crianças aprendem, interagem e constroem vínculos umas com as outras, exercem seu protagonismo de forma individual e compartilhada, produzem suas culturas de pares.

Sabemos também que alguns docentes oportunizam variados momentos para as crianças brincarem, mas nem sempre permitem e/ou percebem que elas sejam protagonistas destas situações, ou seja, que escolham suas brincadeiras e seus pares, que elaborem de forma espontânea suas regras para o desenvolvimento das mesmas; que escolham, signifiquem e organizem os ambientes, os materiais diversos e os brinquedos.

Sarmiento (2003), salienta que na cultura de pares as crianças estabelecem relações entre elas, partilham brincadeiras e rituais, criam estratégias para evitar fazer o que não querem e contornar as regras dos adultos. O autor (2003, p. 16) destaca ainda que o brincar é condição para a aprendizagem e para a socialização, “com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”.

Neste sentido, Mrech, nos aponta que “o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Ele traz a história de cada criança” (2008, p. 160-

161). Salienta que é durante as brincadeiras que as crianças realizam muitas de suas descobertas das suas primeiras vivências e, a partir delas, passam a compreender e dar sentido a inúmeras situações do seu cotidiano. É por meio do brincar que a criança expressa o que sente, e muito do que vivencia passa a fazer sentido enquanto brinca.

O material empírico que problematizamos neste artigo, a partir de um viés qualitativo de análise, é decorrente de pesquisa de campo realizada em uma escola de Educação Infantil localizada no município de Uberaba (MG), a partir do olhar e da prática de seus docentes.

Objetivando refletir sobre as formas de como o protagonismo das crianças tem sido potencializadas, a partir dos espaços utilizados e da atuação docente junto a elas; vários instrumentos foram utilizados: observações cotidianas, leitura, estudo e discussões coletivas da proposta pedagógica destacando a compreensão e concepção de criança; e; registros elaborados pelas docentes.

Quanto à observação, essa aconteceu no início do primeiro semestre de 2020 e, devido a pandemia instalada, não foi possível ampliá-las de forma significativa como desejávamos: conhecer e avaliar *in loco* os momentos e espaços em que as crianças brincavam, verificar se as brincadeiras aconteciam em horários distintos da rotina. Como também refletir sobre as formas de como o protagonismo das crianças tem sido potencializadas.

Outro instrumento de geração de dados utilizado na pesquisa foram os registros elaborados pelas professoras sobre o protagonismo infantil, a partir de suas práticas educativas.

UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR E REGISTROS DAS PROFESSORAS

A partir do olhar, trazido por Montessori, iniciamos as nossas indagações e, a partir do olhar das docentes, refletimos coletivamente sobre os espaços da escola infantil relacionando-os, às atividades propostas pelas professoras. Nosso intuito era verificar se elas desafiam as potencialidades das crianças, como também, se há o reconhecimento das crianças como potentes e interativas.

A instituição infantil atende crianças pequenas e tem como princípio a função de favorecer o crescimento e acompanhá-las em seu desenvolvimento pleno. Nesta perspectiva, propõe práticas que possibilitem não só o bem-estar, mas que estimulem a autonomia e o protagonismo das crianças.

A partir dos registros elaborados pelas docentes, destacaremos a seguir algumas situações cotidianas em que as crianças foram apoiadas a desenvolverem-se autonomamente...

Professora 1: “Foi depositado no centro da sala de aula objetos de formas, cores e tamanhos variados. À distancia, observei que três crianças começaram a colocar os objetos iguais em cima das mesas, e que quando outros chegavam à mesa elas conferiam para ver se eram do mesmo jeito. Caso contrário, voltavam e pegavam o certo. E cada acerto eram pulos de alegria”. Nesta proposta de brincadeira livre, observei as crianças, as suas ações, decisões e as situações criadas por elas no momento”.

A partir dessa situação, é importante destacar a relação de observação atenta estabelecida entre a professora e as crianças. Há nesta relação interação, imaginação, criatividade, respeito, cuidado e incentivo. Em decorrência dela, salientamos o entendimento de protagonismo infantil, considerado como uma possibilidade, como um desejo de que crianças e docente construam uma relação que almeje ao estímulo diário e ao desenvolvimento infantil diante das tarefas realizadas.

Nessa lógica, é relevante tomar o ambiente não somente como uma estrutura física, mas como uma teia de relações, sentimentos e emoções em que podem ser produzidos e oportunizados.

Logo, é imprescindível que a criança se veja constantemente desafiada com novas tarefas e desafios” (BARBOSA e HORN, 2008, p. 77). Segundo os autores, abre-se espaço para a construção da autonomia no tempo singular de cada um, sem a pressa do mundo dos adultos, mas a partir das necessidades da própria criança (...)

Outro aspecto importante citado pela docente, está relacionado à dimensão coletiva da experiência da brincadeira, que segundo Gouvêa, “a criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada com os adultos, com códigos próprios” (2002, p. 25). As crianças, desse modo, ao estabelecerem relações de troca com os outros, sejam seus pares ou adultos, compreendem o mundo, internalizam e criam estratégias que as auxiliarão na aquisição de novos conhecimentos, reproduzindo interpretativamente a realidade (CORSARO, 2011).

Professora 2: “Ao propormos atividades nas quais as crianças são despertadas para atuarem como principais, damos a elas a possibilidade da descoberta. Dessa maneira, damos a liberdade para brincar e se desenvolver, envolvida com sua autonomia. Atividades ao ar livre são as que me chamam mais atenção”...

Ao analisarmos o registro da professora, podemos destacar a adoção de atividades ao ar livre. Essas estratégias educacionais permitem às crianças, realizarem descobertas, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, a terra (...) Essas atividades são relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções, na maior parte do

tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil.

Os fenômenos naturais despertam a curiosidade e com ela os “porquês”. Por isso, a importância de pensar e organizar os espaços das instituições de educação infantil, tal como sugere Barbosa e Horn (2008, p. 120):

A qualidade dos espaços escolares reflete uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias, relações e propostas. Os espaços devem ser elaborados para trabalhar em grupo, conversar, refletir, revisar as experiências e teorias para, assim, poder encontrar ordem e significado.

É notório salientar que essas vivências nesses espaços, possibilitam às crianças estabelecerem relações com objetos diversos e elementos da natureza. O olhar docente deve ser atento e sensível para nele buscar todas as relações possíveis que se possam encontrar no espaço circundante.

A professora percebe a importância do protagonismo e oferece às crianças apoio em suas iniciativas espontâneas, o brincar e o movimentar-se estão presentes, ampliando assim, os conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas.

Professora 3: “As crianças devem ser incentivadas desde cedo, precisamos aprender a escutá-las de verdade, sem ignorar quando se manifestam. (...) As crianças menores não se expressam apenas oralmente, mas também através de gestos, de ações, do silêncio (...) Tudo isso pelo brincar...”

A professora destaca a importância da escuta e do brincar. Por meio do brincar, as crianças recriam, repensam, criam uma nova realidade. Fazem escolhas, decidem suas ações, refletem, investigam, resolvem seus próprios conflitos, enfim, ampliam sua comunicação, o conhecer do seu corpo, seus limites e suas possibilidades. A brincadeira tem sentido próprio para a criança. O brincar precisa ser preenchido pelo prazer e pelo divertimento, de forma criativa e espontânea. Nesse sentido, ao estabelecerem relações sociais com seus pares e/ou com os adultos as crianças constroem a cultura infantil.

Quando a professora salienta que “*precisamos aprender a escutá-las de verdade*”, ela percebe a necessidade de um olhar específico para cada criança, compreendendo a sua expressividade, respeitando as singularidades e as fases do desenvolvimento infantil.

Assim, cada criança utiliza sua cultura lúdica, traz consigo seu jeito único de brincar.

Uma última situação que trazemos relaciona-se ao modo como a docente percebe a importância do protagonismo no desenvolvimento da autonomia:

Professora 4: “No protagonismo infantil a criança desenvolve sua autonomia descobrindo o mundo ao seu redor. Precisamos instigar a curiosidade dela onde a mesma aprende a conviver com outras crianças e adultos. Oferecer objetos à criança deixando que ela faça do seu jeito, de modo que a mesma seja a protagonista daquela atividade, estaremos dando a ela a possibilidade de agir ativamente na tomadas de iniciativa e decisões que podem influenciar na sua própria história de vida. A criança precisa se sentir à vontade, livre para se expressar de diferentes maneiras”.

Quando a professora seleciona e disponibiliza nos espaços materiais diversos, as crianças criam novas relações com eles, recriando-os, transformando-os, pois esses enriquecem o jogo da criança e da brincadeira; possibilitando inúmeras maneiras de brincar, de se expressar...

Quanto mais diversificado for o material, mais possibilidade oferece para a brincadeira e o aprofundamento dos papéis sociais, do faz de conta e das interações entre os participantes.

Nas produções textuais as professoras evidenciaram também as brincadeiras de roda cantadas e ritmadas que, além de aprenderem a cantar, as crianças são desafiadas a ficarem no centro da roda e de esperar sua vez. Essas atividades corporais proporcionam a expressividade do corpo por meio das dramatizações, das quadrinhas, das parlendas, das histórias, etc.

Ao modificar os espaços, diversificar os materiais, ampliar o repertório de brincadeiras, elas estão permitindo às crianças, a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo ampliando as experiências. As crianças aprendem por meio de suas próprias ações/protagonismo com o uso dos diversificados recursos que as professoras oferecem. Assim, o tempo de brincar para a criança é especial e precioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o tempo de observação e análise foi restrito devido à pandemia instalada. Os breves episódios aqui apresentados revelam que o brincar assume diferentes contornos. As práticas e as falas expressas pelas professoras desta unidade de ensino, denotam uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e no protagonismo infantil.

Com isso, podemos afirmar que, ao possibilitar que se desenvolvam ritmos diferentes para as crianças, oferece a elas a liberdade e autonomia para que realizem suas próprias escolhas e se tornem protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem, sendo as mesmas permeadas por atividades lúdicas como a brincadeira.

Tanto a organização do ambiente como a atuação das docentes fortaleceram o trabalho educativo em que as possibilidades e potencialidades das crianças ganharam destaque, sem desconsiderar seus tempos e suas singularidades. Evidenciou-se uma experiência de infância

potente, diversificada e qualificada. As crianças usufruem de seus direitos e exercem sua participação.

Nesta perspectiva, os resultados da pesquisa apontaram que a atuação das professoras incentivam a construção da autonomia e da independência das crianças, ou seja, há o reconhecimento da criança como protagonista do processo e, que há uma aproximação bem evidente entre essas concepções presentes nos documentos legais e o trabalho educativo desenvolvido cotidianamente por estas docentes nesta instituição de educação infantil.

Assim, consideramos de vital relevância que, na educação infantil, sejam oportunizadas experimentações diversificadas, que estimulem a imaginação, a criatividade, a fantasia, a investigação e a participação ativa das crianças em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a etapa da Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em 28 set. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CERISARA, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), **O brincar e suas teorias** (pp.123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

CORSARO, W. A. **A Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabrile R. Reis. Rev. Maria Letícia B.P. Nascimento. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/protagonismo/>. Acesso: 27 de set. 2020.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introduções e conexões a partir de Michel Foucault. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. (org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 13-29.

MRECH, Leny Magalhães. Além do Sentido e do Significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 155-172.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da criança Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: set. 2020.

CAPÍTULO 37

MOTIVAÇÃO E AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Jessicléa Alves de Lima
Thayse Lisboa Moreira da Silva
Maria Carolyne Pessoa Fernandes
Lucinéia Contiero

RESUMO

É possível um professor motivar a todos os seus alunos em sala de aula? A busca por estratégias que estimulem o engajamento por parte dos discentes não é uma tarefa fácil. Além de tarefa ser uma trabalhosa, é importante ter a noção de que o professor nunca irá atuar em um âmbito homogêneo, porque tampouco vivemos em uma sociedade com tal qualificação. Ter essa percepção e assumir a complexidade de uma abordagem motivadora, entretanto, não deve impedir o professor de buscar inovar em seu exercício diário de modo a estabelecer uma relação de produtividade agradável com seus alunos. Com base na importância de tornar o ambiente escolar um *locus* incentivador de produtividade, este artigo é dedicado a questões que envolvem a importância da motivação em sala de aula e de como ela pode ser despertada por meio do afeto. Nomes como Lev Vygotsky (1896-1934), que defendia a influência sociocultural no desenvolvimento das emoções do indivíduo, e Henri Wallon (1879-1962), defensor da afetividade como contribuição fundamental para o estabelecimento de relações sociais saudáveis, principalmente, presenciam o aporte teórico de diálogo entre relatos pedagógicos e reflexões docentes.

PALAVRAS-CHAVE: motivação; ensino de línguas; estratégias de engajamento.

INTRODUÇÃO

A escolha de caminhos, trajetórias e ações é intrínseca à existência do sujeito, e ao longo da vida somos influenciados por fatores diversos que provocam a motivação que nos direciona na realização de escolhas. Cientes disto, questionamos: que motivo traz um leitor a este artigo? Que percurso direciona sua atenção até estas páginas? Respostas a tais perguntas serão as mesmas a todos os tipos de leitores?

Das três perguntas citadas, a única para qual temos alguma resposta segura é a última: diferentes tipos de leitores apresentariam diferentes tipos de respostas, bem como o fato de que os motivos que nos levaram a produzir este artigo tendem a ser diferentes dos que levam leitores a lê-lo. Mas, se por um lado, diferenciam-se os motivos, por outro, leitores e pesquisadores talvez se unam num intuito: o de compreender melhor o tema que trazemos vertido nas discussões teórico-críticas exploradas. Isto tampouco é fato, é certo; antes, é concepção aventada na incerteza, já que diversas são as possibilidades que podem levar um indivíduo a ler

um estudo, ou a produzi-lo. Quanto a nós, professoras pesquisadoras, a motivação para escrever este artigo nos alcança com o surgimento de inquietações diante das práticas pedagógicas, das observações e das reflexões que temos realizado no exercício profissional, zelosas do entendimento de que um professor deve buscar refletir sobre seu trabalho e sobre todas as questões comuns à sua rotina profissional. À base de trabalho e reflexão, um professor caminha, ainda que lentamente, ao encontro de uma satisfatória trajetória profissional. Entendemos que, para criar oportunidades de desenvolver melhores práticas de ensino, é necessário que haja, antes, uma disposição pessoal para se refletir sobre elas. E se é verdade que não é possível refletir sem uma prática docente, apenas trabalhando o campo da teoria, também é verdade não ser possível formar ideias sem se estar disposto a refletir, a transformar práxis em conhecimento, e conhecimento em corpo teórico. Dessas relações, surge a noção do professor reflexivo.

Para Schon (1992, p. 3), “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” para, em seguida, refletir sobre o fato, ou seja, “pensar sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procurar compreender a razão por que foi surpreendido.” Dessa forma, o professor não atua apenas como mero transmissor de conhecimentos, mas também como aprendiz: aprendendo com os alunos, aprendendo com as condições adversas, aprendendo com suas próprias ações, e com como elas refletem na metodologia de seu ensino. É a partir desses pressupostos que somos encorajadas a narrar nossas experiências e a alinhá-las a uma sistematização teórica relevante – processo que se dá através da reflexão como tentativa de contribuir positivamente para o aprimoramento de nossas práticas em sala de aula e de modo a levantar questões enquanto objeto de estudo, pesquisa e (re)formulações teórico-científicas sistematizadas, prontas para uso prático. Assim nasceu a base da pesquisa que deu origem e este artigo, e abrimo-nos às seguintes perspectivas de investigação: o que envolve os conceitos de afetividade e motivação? Qual a sua importância no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras? Qual o papel do professor nesse processo e como esse profissional pode desenvolver práticas que colaborem para uma aprendizagem mais prazerosa e motivadora?

Responder a tais indagações tornou-se o cerne de um processo de estudos que nos levaram a reconhecer a complexidade inerente ao tema, sobretudo no que diz respeito ao *despertar* da motivação, visto que, embora haja um significado específico para o termo “motivação”, é importante que nos conscientizemos de que seu real sentido é definido pela subjetividade de cada sujeito, ainda que, em certos aspectos, possa ser compartilhado.

Somos *motivados* a partir de gostos e traços de nossa personalidade e, como sociedade, partilhamos determinadas particularidades, não sendo possível ignorar sua influência na construção do caráter individual. É o que atesta Vygotsky, para quem

cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (1978, p.57)

A subjetividade existe, sim, e é construída através da nossa compreensão – iniciada na infância – perante o que nos vai sendo apresentado.

Boruchovitch & Bzuneck (2009, p. 9), referindo-se à motivação “ou motivo”, conceituam: “é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso”. A motivação tem sido entendida, deste modo, “ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”. Qualquer que seja o fator de sua efetivação em sala de aula, o que sabe é que a motivação é um termo bastante presente nas formações iniciais e continuadas de professores de todas as áreas, e visto como partícipe fundamental da educação contemporânea.

Mas qual a probabilidade de um professor – formado satisfatoriamente ou muito qualificado – manter seus alunos sempre motivados em busca de conhecimento? Criar estratégias que estimulem o engajamento por parte dos discentes não é uma tarefa fácil ou simples, e se faz importante ter a noção de que o professor nunca irá atuar em um âmbito homogêneo, porque tampouco vivemos em uma sociedade com tal qualificação. Entretanto, ter essa percepção e assumir a complexidade que demanda gerar motivação (no outro) não deve impedir o professor de buscar inovar em seu exercício diário, de modo a estabelecer uma relação de produtividade agradável com seus alunos.

Por *definição*, o conceito de afetividade pode estar relacionado a um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza. (CODO & GAZZOTTI, 1999: 48-59)

As emoções e os sentimentos podem variar de intensidade em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo, de alguma maneira, em nossas atividades.

Enquanto *ação*, para compreendermos a afetividade, pensemos, como exemplo, na manifestação da afetividade de uma criança aprendendo os primeiros passos, observando,

diante de si, o pai de braços abertos no fim do trajeto a ser vencido. O que essa criança sente diante do comportamento fraterno? Esse sentimento positivo da criança é transmitido na sua ação? No ato de tentar os primeiros passos com entusiasmo, talvez? Pensemos na criança que é tomada pela mão do pai e incentivada a dar os primeiros passos. Como esse sentimento de segurança e conforto positivo é traduzido em ação pela criança? Não seria, igualmente, com entusiasmo? Não houvesse toda essa comoção e estímulo fraterno, a criança estaria igualmente disposta a se esforçar pelos primeiros passos? e se o pai fizesse uma expressão de forte desagrado aos esforços da criança? Ela se esforçaria pelos primeiros passos com o mesmo entusiasmo?

Para Lev Vygotsky (1896-1934), as questões afetivas do indivíduo estão diretamente ligadas ao meio ao qual está inserido, sendo resultado da sua interpretação e relação com o mundo externo e interno. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”, confirma Vygotsky (1994, p. 115); o que significa dizer que viver em uma sociedade implica que haja interações entre os indivíduos que a compõem.

Somos influenciados em nossas relações interpessoais e intrapessoais, e essa dinâmica social inicia-se nos primeiros momentos da vida do sujeito, quando este se relaciona com seus pais. A isto se atribui a importância da família na construção da identidade. Podemos, portanto, pressupor que a carência de afeto nos primeiros momentos da infância pode gerar consequências que o indivíduo terá de carregar ao longo da vida, pois a afetividade tem um papel fundamental para o bom desenvolvimento biológico, psicoemocional e cognitivo humano.

Considerando a função que a afetividade exerce no desenvolvimento cognitivo do sujeito, perguntamos, qual sua função no contexto escolar? Esse campo investigativo nos levou a reflexões obtidas a partir de experiências profissionais de duas professoras da área de Línguas Estrangeiras, uma lecionando Espanhol e a outra lecionando Inglês. Considerando: i. a perspectiva das professoras sobre as situações vivenciadas; ii. a sistematização teórica oriunda dos desdobramentos pedagógicos; iii. e a análise detida dos dois contextos escolares, as duas partes que compõem globalmente este estudo são dedicadas a questões que envolvem a importância da motivação em sala de aula e de como ela pode ser despertada por meio do afeto. Nomes como Lev Vygotsky (1896-1934), que defendia a influência sociocultural no desenvolvimento das emoções do indivíduo, e Henri Wallon (1879-1962), psicólogo sócio

interacionista que defende a importância da afetividade como contribuição fundamental para o estabelecimento de relações sociais saudáveis, principalmente, presenciam o aporte teórico de diálogo entre relatos pedagógicos e reflexões docentes.

Na primeira parte, oferecemos um breve estudo dedicado especificamente à afetividade pela perspectiva Walloniana, dada a importância de suas contribuições para um melhor entendimento do processo de evolução do conhecimento, que parte tanto da capacidade biológica do sujeito-aluno quanto do ambiente-escola, e sendo mediado pelo professor, de forma mais ou menos eficiente. É o meio que permite que as potencialidades dos recursos provenientes do equipamento orgânico do sujeito se desenvolvam. Esta é a premissa básica que respalda a segunda parte, quando então nos dedicamos às experiências pedagógicas e reflexões obtidas a partir de experiências profissionais de duas professoras-pesquisadoras da área de Línguas Estrangeiras.

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Henri Wallon nasceu na França, no ano de 1879, e vivenciou uma época turbulenta em uma Europa de Guerras e Revoluções. Atuou como médico de batalhão na primeira Guerra e como membro da Resistência Francesa, na segunda. O papel da afetividade no desenvolvimento do indivíduo ganha destaque nos seus estudos, tendo como ponto de partida sua teoria da psicogenética. Wallon defendia que o desenvolvimento do sujeito abarca seu potencial genético existente, atrelado a aspectos sociais, de interação com o meio. Ou seja, o estudo da criança deve considerar suas condições biológicas, da espécie, mas também seu meio de inserção.

Em 1995, Wallon relatou que o meio tem papel indispensável para o estudo da criança, deixando claro que “a constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior.” Ainda sobre os efeitos que o meio e a genética causam no desenvolvimento de uma criança, o autor atesta que

seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. (Wallon, 1995, p. 165-7)

Almeida e Mahoney (2004), destacam que, segundo Nadel-Brulfert (1986), nos trabalhos de Wallon a interferência do meio aparece em três categorias distintas:

a 1ª distinção refere-se ao tipo de intercâmbio entre os meios físico-químico, biológico e social; a 2ª distinção, específica da espécie humana, e complementar à primeira, indica a superposição do meio social ao meio físico; a 3ª distinção, também específica da espécie humana, refere-se a dois tipos de meios: meio físico, espacial e temporalmente determinado, que é o das reações sensorio-motoras, dos objetivos

atuais, da inteligência das situações e meio fundado sobre a representação, no qual as situações são simbólicas e implicam a utilização de conceitos. (2005, p. 17)

As concepções como genética e meio nos ajudam a entender melhor o desenvolvimento humano, o que é fundamental quando buscamos entender o conceito e a construção da afetividade ao longo da vida. Sarnoski (2014) fala que a afetividade é capaz de determinar a visão de mundo das pessoas, de motivar sua forma de agir. A fim de compreender o processo de constituição de uma pessoa, Wallon desenvolveu a teoria da psicogenética, com a qual Wallon busca compreender o processo de constituição da pessoa, desde a infância até a fase adulta. Sua teoria de desenvolvimento está baseada nos seguintes estágios:

- Impulsivo-emocional (0-1 ano);
- Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos);
- Personalismo (3 a 6 anos);
- Categorical (6 a 11 anos);
- Puberdade e adolescência (11 anos em diante).

Em cada um desses estágios haverá a predominância de algum recurso que a criança dispõe, seja ele afetivo ou cognitivo. Entretanto, Wallon assume que esses recursos, embora alternem a dominância, não são funções exteriores uma à outra, o que gera um processo de reciprocidade em que um abarca as conquistas realizadas pelo outro, ou seja, da perspectiva Walloniana, o desenvolvimento do sujeito não ocorre de forma linear, trata-se, de fato, de um processo de reorganização de elementos presentes desde o início. Dito isto, passemos a uma descrição a mais dos estágios citados.

A fase impulsivo-emocional é predominantemente afetiva. Nela, o sujeito revela sua afetividade por meio da comunicação não-verbal, através dos movimentos ainda pouco orientados, do toque e das sensações. Neste momento, o universo da criança gira em torno de si, de suas próprias necessidades. Por volta dos três meses, a criança é capaz de imitar e identificar quais gestos são capazes de atrair a atenção das pessoas, assim consegue garantir cuidado e bem-estar. Galvão (2007), aponta que

Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua aptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. (p. 43)

No estágio sensório-motor e projetivo uma das características de destaque é a curiosidade da criança diante do mundo que se apresenta ao redor, aqui inicia-se a fase de

exploração dos espaços e dos objetos na tentativa de compreender como são e como funcionam. Através das experiências, a criança vai se reconhecendo e se diferenciando do mundo, seu olhar agora é mais externo, direcionado para o mundo. “Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica)” (MAHONEY, 2004, p. 84).

O estágio do personalismo, por sua vez, tem como principal marcador a formação da personalidade e da autoconsciência. Uma das características marcantes desta fase é a crise da oposição, na qual a criança insiste em dar respostas negativas como “não quero” e “não gosto” como forma de garantir sua autonomia.

No estágio categorial, iniciado por volta dos seis anos, há grandes avanços no campo da inteligência. Nesta etapa, a criança já domina os objetos que formam parte do seu dia a dia e consegue diferenciá-los como algo separado de si mesma. Também é o momento em que buscará explorar mais o mundo externo. Souza et al. (2012) destacam que, quando criança, nossos pensamentos se originam em nossas experiências pessoais e também através do meio; por serem duas formas diferentes de conhecimentos, podem ocorrer contradições, o que contribui para o desenvolvimento da criança. A esta fase também está atribuído

o desenvolvimento da função categorial que a apropriação da causalidade ocorre, o que possibilita que a criança ligue o efeito à causa que o produziu. A noção de espaço e tempo passa a se integrar a um sistema, permitindo que ela relacione as suas implicações com o desenvolvimento (2007, p.45).

A fase da puberdade e da adolescência são marcadas por modificações corporais decorrentes dos hormônios sexuais, o que faz o indivíduo sentir a necessidade de buscar uma nova personalidade. O adolescente procura destacar-se dos demais e, para tanto, procura valer-se de uma intelectualidade mais desenvolvida para a criação de argumentos. Como aponta, ainda, Galvão (2007),

Com a mesma função da crise personalista, a oposição na adolescência apresenta-se, todavia, ainda mais sofisticada do ponto de vista intelectual, já que a conduta do sujeito incorpora as conquistas cognitivas realizadas durante o estado categorial. (p. 55)

A perspectiva Walloniana sobre a afetividade diferente da do senso comum – que costuma relacionar a afetividade ao amor e ao carinho de maneira simplista. Pelo ângulo de Wallon, ela aponta para uma dimensão mais ampla e mais complexa relacionando-se à capacidade de ser afetado positivamente ou negativamente por sensações internas e externas.

A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar, ela é a mistura de todos os sentimentos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros, e aprender a cuidar adequadamente de todos nas emoções é que vai

proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. (SARNOSKI, 2014)

Neste estudo, especificamente, os conceitos desenvolvidos por Wallon que se tornam pertinentes de serem abordados são o da integração organismo-meio e o da afetividade, compreendendo a noção de emoções, sentimentos e paixão, na concepção do teórico.

Para Wallon, a afetividade se manifesta de diferentes formas. Por meio da emoção, existe a ativação fisiológica, mais evidente na primeira fase da infância. A exteriorização da afetividade torna-se evidente por meio da expressão facial e motora. É também o primeiro recurso de ligação entre o construto orgânico do sujeito e o meio social, estabelecendo vínculos entre o mundo humano e, através dele, com o mundo físico, tal qual aludido anteriormente na descrição dos estágios de desenvolvimento. O sentimento diz respeito à expressão representacional das emoções, entretanto, não provoca reações instantâneas e diretas.

o adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir; sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. (ALMEIDA & MAHONEY, 2005, p. 21)

Já a paixão surge a ativação do autocontrole, que tenta silenciar a emoção. Está caracterizada pelo ciúme, por exigências, exclusividade. Wallon (apud MENDES, 2017) salienta que

a paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Portanto, para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa e não pode vir antes da oposição claramente sentida entre si mesmo e o outro, cuja consciência não se dá antes dos 3 anos. Então a criança se torna capaz de alimentar secretamente frenéticos ciúmes, apegos exclusivos, ambições talvez vagas, mas nem por isso menos exigente. (p. 58)

Ou seja, embora haja um controle diante das emoções e nas suas formas de expressão, a paixão não deixa de se constituir no sujeito.

Vasconcelos (2004) evidencia que as discussões envolvendo a afetividade e o seu papel na constituição do sujeito não é algo novo. É verdade. Há excelentes estudos a respeito do assunto em diferentes linhas da Psicologia. Mas só recentemente tem presenciado a literatura especializada educacional, o que significa dizer que falta muito para se compor um referencial bibliográfico especializado que faça jus ao número de vezes que se exige dos professores desenvolver habilidades de motivação no trabalho pedagógico oferecido aos alunos. Orlando (2019), Sarnoski (2014) e Souza et al., (2012) são exemplos de autores que abordaram o tema em suas pesquisas com enfoque na educação.

E por que estudar a afetividade e a forma que ela se manifesta em cada estágio de desenvolvimento do indivíduo? Compreendendo melhor cada um dos estágios de

desenvolvimento humano, o professor torna-se mais preparado para melhor utilizar estímulos adequados a cada contexto educacional. Quer dizer, baseando-se nas investigações e refletindo sobre elas, o docente pode criar e testar atividades mais apropriadas aos seus alunos considerando seu grau/nível de desenvolvimento biológico, psicoemocional, cognitivo, ou seja, porque passa a conhecer, de fato, os alunos que têm em sala de aula, interferindo nas escolhas de modo a encontrar a melhor forma de motivar os estudantes a terem uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. A afetividade é um aliado do ensino e da aprendizagem, afirma Sarnoski (2004), “pois toda criança é um ser único e tem seu jeito de pensar e agir”, por este motivo é muito importante que a relação entre o professor e aluno seja prazerosa, para que ao fim “ocorra uma aprendizagem mais satisfatória”.

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces e, a relação professor-aluno é um fator determinante, e o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia. (SARNOSKI, 2014)

MOTIVAÇÃO E AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A área de estudos sobre afetividade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) ainda é um campo carente de pesquisas direcionadas, assim como um território bastante complexo. De acordo com Dörnyei (2001, p.23), embora exista uma quantidade considerável de estudos sobre motivação, tanto no campo da psicologia quanto nas línguas estrangeiras, grande parte dos materiais produzidos têm como objetivo a produção de insumos para facilitar futuras pesquisas e poucos são voltados efetivamente para o campo prático com o intuito de facilitar o desenvolvimento do trabalho docente.

Pensando nisso, desejamos refletir sobre aspectos práticos das vivências docentes, com foco nas ações e comportamentos deste profissional. Com isto, não queremos afirmar, no entanto, que o desenvolvimento da motivação depende unicamente das ações desenvolvidas pelo professor, e sim que este é apenas um pequeno recorte de todo um campo de estudos complexo envolvendo a afetividade e a motivação na aprendizagem, o qual desejamos explorar, pois acreditamos que este profissional tem um papel muito importante nesse contexto.

As pesquisas sobre motivação no campo de línguas estrangeiras têm demonstrado diferentes prioridades em relação às abordagens tradicionais de pesquisa no campo da psicologia, o que se deve, em grande parte, ao fato de que seu objeto de estudo é a língua. A língua estrangeira não é simplesmente um tópico curricular comum, mas uma representante do

patrimônio cultural de seus falantes (GARDNER, 1979 apud DÖRNYEI, 2001, p.14).

Aprender uma segunda língua significa também aprender uma outra cultura, estabelecer uma relação com seus falantes, uma vez que esta faz parte da identidade de cada indivíduo e serve para transmitir essa identidade aos demais, tendo, portanto, um impacto na natureza social do aprendiz e não envolve unicamente o desenvolvimento de habilidades, conhecimento gramatical ou de sistemas de regras, como por muito tempo se pensava.

Promover a afetividade e motivação na aula de LE não se trata de desenvolver ações isoladas de maneira aleatória, mas requer um conjunto de ações articuladas, pensadas e executadas em momentos oportunos. Dörnyei (2001, p.31) afirma que, para desenvolver condições básicas de motivação, certas pré-condições devem estar em vigor antes de quaisquer outras tentativas, dentre as quais destaca-se a adoção de um comportamento apropriado por parte do professor, o estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos, um ambiente prazeroso e solidário de aprendizagem, assim como o estabelecimento de um grupo coeso de aprendizes com normas apropriadas. Para o autor, estas condições são o alicerce sobre o qual ações posteriores poderão ser construídas e possivelmente bem-sucedidas. Desejamos, portanto, discorrer sobre eles.

Se pararmos para pensar naqueles professores que mais marcaram nossa trajetória acadêmica, provavelmente iremos recordar daqueles que demonstravam maior envolvimento e dedicação ao que estavam ensinando. Aqueles que trabalhavam com tamanho entusiasmo, que contagiavam os alunos e as aulas tornavam-se mais prazerosas. Dificilmente teremos boas recordações daqueles que muito se ausentavam, que se demonstravam desmotivados ou que pareciam não acreditar no trabalho que estavam desenvolvendo em sala de aula. O fato é que, professores que projetam entusiasmo, demonstrando através dos seus esforços diários que amam o que fazem, são capazes de transmitir esse mesmo entusiasmo aos seus alunos. Esse é um bom exemplo daquilo que Dörnyei compreende por “comportamento apropriado”.

Acreditar que os alunos são indiferentes ao comportamento do professor, ou que não são capazes de perceber quando existe um sentimento de frustração pairando sobre sua vida profissional é um grande erro.

Os jovens possuem mais inteligência do que os adultos geralmente os julgam possuir. Eles normalmente podem discernir, por exemplo, se um adulto gosta ou não do que está fazendo. Se um professor não acredita em seu trabalho, não gosta do aprendizado que está tentando transmitir, o aluno sentirá isso e chegará à inteiramente racional conclusão de que não vale a pena dominar o assunto específico para seu próprio bem. (CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1997, p.77 apud DÖRNYEI, 2001, p.33, tradução)

nossa)²⁵.

Para motivar é essencial estar motivado e naturalmente permitir que essa motivação ecoe através do comportamento. Não se trata de promover o emocionalismo na sala de aula, ou de estar constantemente agindo de maneira teatral, mas sim de estar envolvido e comprometido profundamente com o trabalho que se pretende desenvolver.

Atitudes como oferecer assistência de maneira individual, dentro da realidade possível, demonstrar uma real preocupação com a aprendizagem de cada aluno, suas dúvidas e dificuldades, assim como cultivar boas expectativas em relação ao seu desempenho, são importantes fatores que poderão contribuir significativamente no interesse e participação da turma.

Sobre cultivar boas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, o autor observa que ainda que, muito frequentemente, professores subestimam a capacidade de aprendizagem de seus aprendizes, levando-os a incorporar falsas crenças sobre si mesmos e produzindo um sentimento de incapacidade. Como consequência disso, surge a desmotivação, o que definitivamente não desejamos que aconteça em nossas salas de aula.

A segunda condição básica trazida por Dörnyei (2001, p.36) para o desenvolvimento da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, diz respeito ao estabelecimento de um bom relacionamento entre o professor e seus alunos. O simples fato de chamar os alunos pelos seus nomes, por exemplo, embora pareça algo pouco relevante, se traduz em uma demonstração de atenção, uma forma de transmitir a mensagem de que cada aluno está sendo visto pelo professor em sua individualidade, que ele não se resume a apenas mais um número na lista de chamada.

Outras atitudes, no que se refere a este mesmo assunto, são igualmente relevantes para o estabelecimento de um bom relacionamento entre professores e alunos, como dar a devida atenção à fala de cada um dos estudantes, demonstrando que as contribuições trazidas por eles são importantes para todo o grupo. Concordamos que nenhum de nós desejaria ter a coragem de expressar uma opinião ou contribuição sobre determinado assunto frente a um grupo de pessoas e ser completamente ignorado por elas, sobretudo por aquele que deveria dar a oportunidade de voz, o professor.

²⁵ Texto original: “Young people are more intelligent than adults generally give them credit for. They can usually discern, for instance, whether an adult they know likes or dislikes what he or she is doing. If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake”. (CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1997, p.77)

Na fase da puberdade e adolescência, a oportunidade de voz pode ser a linha divisória entre o sucesso e o fracasso na tentativa de criar engajamento em sala de aula, pois conforme observamos nos parágrafos anteriores, essa fase de desenvolvimento é marcada pelas mudanças na personalidade do adolescente e pela necessidade de destacar-se em meio aos demais, valendo-se da intelectualidade. Oportunidade de voz dentro do processo de aprendizagem é também oportunidade de se desenvolver bem através dessa fase, de sentir-se aceito dentro do grupo.

Um bom exemplo desse fato se deu através da experiência relatada a seguir, vivenciada durante um estágio de regência envolvendo estudantes de uma escola pública de Natal/RN, com idade entre 14 e 16 anos e registrada em forma de memorial autobiográfico.

O primeiro dia de aulas foi um verdadeiro desafio para mim, pois era a primeira vez que eu estava conduzindo uma aula sozinha [...]. A princípio fui bem recebida pelos alunos, mas logo percebi que a tarefa não seria fácil. Optei por utilizar uma metodologia tradicional de aula expositiva, sem modificar a configuração da sala (carteiras em formato tradicional enfileiradas), também optei por utilizar apenas o quadro nas atividades. Durante a aula percebi que os alunos estavam desatentos e desinteressados, de tal forma que o andamento da aula estava comprometido. Eu não conseguia explicar o assunto, pois as conversas paralelas impossibilitavam que os demais alunos ouvissem minha voz. Inúmeras vezes, chamei a atenção deles, porém não obtive sucesso. Pelo cansaço e o desgaste físico e mental acabei me sentindo mal, porém resolvi não parar a aula por esse motivo, nem deixar transparecer meu estado aos alunos [...]. Após a aula, escrevi no meu memorial de formação docente como havia sido a experiência do primeiro dia de aula e, refletindo sobre ela, percebi que precisava fazer algumas mudanças nas aulas posteriores. A primeira delas era considerar a faixa etária dos alunos no meu planejamento. Resolvi fazer novamente a leitura do texto: “Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias” escrito por Edcleia A. Bassos o qual aborda uma série de considerações e reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras para adolescentes. Nele, a autora defende que o professor conheça muito bem os interesses de seus alunos e utilize-os como ponte para atingir os objetivos da aula. A autora também enfatiza a importância de trazer experiências positivas para esse público que tanto teme a frustração e a falha em frente dos demais colegas, cabendo ao professor oferecer oportunidades para que eles expressem suas opiniões e mostrem seus conhecimentos, habilidades e talentos. Partindo desses ensinamentos, preparei as aulas posteriores em uma metodologia mais participativa e menos centrada no professor (LIMA, J. A., Memorial de Formação Docente, 2019)

A atitude da professora em refletir sobre sua experiência e questionar os motivos pelos quais os alunos estavam desinteressados naquela aula, demonstra uma atitude positiva diante dos percalços do caminho docente, uma sensibilidade necessária a este profissional que, em essência, traduz uma motivação no exercício de seu papel. Essa atitude possibilitou tornar uma experiência potencialmente desestimulante em uma oportunidade de aprendizado e mudança de postura. Com a devida reflexão, as ações posteriores puderam ser planejadas de maneira muito mais consciente, produzindo resultados animadores:

Antes de iniciar a aula seguinte, configurei as carteiras em formato circular, de modo

que nenhum aluno ficasse fora do círculo, com isso esperava que todos tivessem a oportunidade de participar da aula, pois na configuração tradicional enfileiradas, muitos se escondiam atrás dos colegas para não participarem de algumas atividades. Tendo feito isso, propus um aquecimento para iniciar a aula, que pareceu ser uma excelente forma de aumentar as energias e participação na aula. Ao fim do aquecimento estavam todos muito animados para as dinâmicas que seguiram. A primeira dinâmica foi excelente, todos os alunos participaram ativamente de modo competitivo. Na segunda dinâmica, o empenho foi ainda maior, o que me deixou extremamente satisfeita. Ao fim da aula tive certeza de que estava no caminho certo ao ouvir deles que aquela havia sido a melhor aula que já haviam tido. Procurei aproximar ao máximo o conteúdo das aulas com as experiências cotidianas deles [...] dessa forma, senti mais abertura para conversar com eles sobre seus gostos e sentimentos de modo a tirar proveito disso, de forma descontraída, para ampliar os conhecimentos adquiridos na aula e dar mais sentido ao conteúdo aprendido. [...] Outro aspecto que me surpreendeu positivamente foi a avaliação dos alunos em relação às aulas. Ao serem questionados sobre o que acharam delas, eles responderam unânimes que as aulas foram muito positivas, principalmente por serem diferentes daquilo com o que estavam acostumados. De acordo com eles, um dos aspectos que mais os agradou foram as dinâmicas realizadas, pois assim se sentiam mais motivados a participar da aula, além disso, consideraram que nas aulas de inglês puderam expor suas opiniões e participar ativamente, o que não acontecia com frequência em outras disciplinas. (LIMA, J. A. Memorial de formação docente, 2019)

A experiência relatada nos mostra que com a adoção de uma visão crítica e reflexiva do professor em relação à sua própria prática, bem como a realização de mudanças comportamentais e metodológicas é possível desenvolver condições favoráveis à superação de situações de completa desmotivação. Na situação narrada, a oportunidade de voz dada aos alunos após a reflexão do professor, se traduziu em oportunidade de os mesmos serem protagonistas da aula, participarem ativamente dela e como consequência produziu uma motivação nos alunos que se perpetuou até o fim da experiência de estágio.

Não obstante, deve-se dar importância também ao fato de que buscar criar um ambiente de motivação e estabelecer um vínculo afetivo professor-aluno não é a garantia de que não haverá adversidades. As falhas poderão acontecer, de forma que não seja possível contemplar resultados satisfatórios do ponto de vista pedagógico e de satisfação pessoal docente. O relato abaixo ilustra essa questão.

A frustração foi emergindo durante o seguimento da aula, e as vozes dos alunos começaram a se sobressair. Era definitivo, eles não queriam ouvir o que estava sendo dito. Contudo, continuei minha aula até o último minuto, encerrando-a com uma conversa sobre os ocorridos, e pedindo-lhes que buscassem exercer um comportamento mais disciplinado nas próximas aulas. A esperança de um professor deve ser a última que morre. (T.L. Memorial de Docência, 2019)

O relato provém de uma experiência vivida por meio de um projeto pedagógico na disciplina de língua espanhola intitulado “*Desvendando novos mundos: o poder da cultura*”, cuja duração foi de 6 semanas, tempo que permitiu seguir caminhos diversos no que diz respeito às atividades e estratégias, tornando possível vivenciar momentos de insucesso, mas também de êxito, na perspectiva docente.

O jogo foi realmente um sucesso! E o cumprimento da atividade foi, na minha perspectiva, uma brisa suave em meio a tantos percalços. Ficou evidente que a turma poderia buscar uma maior participação em atividades que envolvessem mais deslocamento e competição (...). (T.L. Memorial de Docência, 2019)

A professora tinha como objetivo criar um ambiente que fosse propício à participação mais ativa dos alunos em sala, despertando-lhes uma curiosidade, talvez adormecida ou, até então, inexistente. Essa curiosidade os levaria a um estado de motivação. Como já mencionado anteriormente, buscar estudar e compreender a motivação demanda a consciência de que se trata de um tema complexo, já que abarca diversos fatores, sejam eles pessoais, familiares ou sociais. Há muitas formas de buscar proporcionar um ambiente de motivação, e a ideia de recompensa, prática que surge no behaviorismo de Skinner, tratando-se de um reforço positivo à luz dessa teoria, pode ser um dos métodos escolhidos como estímulo, considerando que o comportamento precedente tende a aumentar quando existe uma premiação final. O ato de premiar converte-se em uma **motivação extrínseca**, ou seja, o estímulo surge de questões externas ao indivíduo, nascendo do seu desejo de conquistar algo. Quando o aluno, por exemplo, busca aprender um idioma para melhorar o currículo, estará sendo motivado pelo desejo de se sentir mais preparado para o mercado de trabalho. No entanto, almejamos frisar que buscar promover a **motivação intrínseca** pode ser mais pertinente para o processo de aprendizagem, uma vez que os motivos que impulsionariam o aluno a aprender viriam do seu desejo de conhecimento, de enriquecimento pessoal, ou seja, seriam motivos internos. Lefrançois (2012) aponta que tanto nos negócios quanto na educação, recorrer aos motivos intrínsecos pode ser mais valioso do que recorrer aos extrínsecos. Se torna pertinente ressaltar que não estamos invalidando a adoção ao método extrínseco, visto que o próprio sistema educacional se vale da atribuição de notas como forma de recompensa. No entanto, consideramos que investir em atividades que estimulem a motivação intrínseca pode ser uma forma de proporcionar ao aluno a oportunidade de encontrar sentido ao que lhe está sendo apresentado em sala de aula, e, dessa forma, despender níveis de esforços com o intuito de alcançar o conhecimento e não a aprovação.

O projeto pedagógico foi pensado colocando ênfase na motivação intrínseca, e a ferramenta principal utilizada como meio de motivação foi a cultura dos países hispanófonos (latino-americanos, principalmente), com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela diversidade e pelas semelhanças que nos cercam. Tendo como propósito impulsionar o engajamento dos alunos, a professora buscou investir em atividades que envolvessem música, dança, interações e movimentos, além da organização circular da sala de aula, como forma de

quebrar o padrão organizacional em fileiras que, como destacado anteriormente, pode contribuir para que o estudante assuma uma postura passiva em sala de aula. Então, por que o resultado desta experiência gerou um sentimento de fracasso na professora, levando em consideração que grande parte dos minutos de sua aula (que eram de 50 minutos), foram dedicados a tentar acalmar os ânimos dos alunos e fazê-los voltar sua atenção para o que lhes estava sendo apresentado? De acordo com Bzuneck (2009, p. 10) “o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades”, quer dizer, deve-se levar em consideração a energia que será despendida, a forma de realizar tarefas em determinado contexto, os conhecimentos, talento e habilidades exigidas. Isso significa que os estudantes não estavam devidamente preparados para sentir-se motivados plenamente? Este questionamento demanda uma reflexão que deve ser articulada considerando também o contexto em questão. A turma eleita para a atuação do projeto foi a do sexto ano do ensino fundamental (que estava dividido em duas turmas: sexto ano “A” e sexto ano “B”). As impressões transmitidas pelos adolescentes, como um grupo escolar, não eram das mais positivas. A desobediência, a inquietação e a desatenção eram uma constância. Jovens entre seus 12 e 15 anos, o que os enquadram na fase da adolescência, de acordo com a noção de estágios de desenvolvimento sob a perspectiva Walloniana, apresentando comportamentos demasiadamente infantis, demonstravam também falta de empatia com os que estavam à volta. Uma espécie de “sabotagem” às aulas parecia unir o grupo que, em meio a gritos e tapas, compartilhavam entre eles a “devida conduta”. Neste momento, cabe salientar o fator idade que, como já mencionado, não é o principal aspecto a ser avaliado, mas sim, o meio de inserção. Logo, nesse cenário, a tarefa de fazê-los mudar sua forma de agir em sala de aula parecia exaustiva. Inquietos e inconstantes, ora estavam totalmente prendidos às atividades propostas, ora estavam dispersos em seu próprio mundo. E, estes momentos de dispersão, pela perspectiva docente, eram o anúncio do insucesso. Galvão (2007, p. 105), alerta que “devido ao poder epidêmico das emoções, os grupos apresentam uma atmosfera propícia para a instalação de manifestações emocionais coletivas. Em se tratando de um grupo de crianças, a fertilidade do terreno é ainda maior.”

Em contrapartida, algo que não estava propriamente no projeto prático, surgiu. Uma relação de afeto entre a professora e os alunos foi gerada. A professora se valeu desta relação, em várias circunstâncias, para acalmá-los e fazê-los repensar sua postura, observando que o afeto e a relação amistosa podem, sim, contribuir para a mudança de comportamento dos estudantes. Sendo assim, cabe ao professor buscar contagiar os alunos com sua racionalidade, ao invés de se contagiar com as emoções. Além disso, ao tentar compreender as causas dos

conflitos, o professor usufrui da oportunidade de buscar as soluções cabíveis às situações, que embora possam surgir em contextos diferentes, costumam possuir traços de emoções semelhantes. A teoria Walloniana nos brinda com a possibilidade de embasar os questionamentos e reflexões que podem surgir diante dos desafios que envolvem as manifestações das emoções em sala de aula, contribuindo também para um aprimoramento das práticas e da postura docente dentro e fora do âmbito educacional. Sendo assim, compete ao professor assumir uma postura reflexiva e investigativa.

Esta ideia nos faz refletir sobre a crença daqueles professores que afirmam que seu único objetivo em sala é transmitir o conhecimento, mantendo uma relação distante do alunado, já que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107). Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992) ainda aponta que o pensamento

tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (p. 76)

Nesse sentido, por que deixar de lado métodos envolvendo a afetividade, que podem contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno?

(...) os indivíduos são educados para que venham a continuar biológica e socialmente a estrutura familiar. Ao realizar seu projeto de reprodução social, a família participa do mesmo projeto global, referente à sociedade na qual está inserida. É por isso que ela também ensina a seus membros como se comportar fora das relações familiares em toda e qualquer situação. A família é, pois, a formadora do cidadão. (REIS apud LANE, 2006, p.102)

A relação escola-família também deve ser um dos aspectos a serem avaliados ao se discutir a afetividade nas escolas, já que é através da família que o indivíduo aprende sobre a sociedade à qual está inserido, seus valores e particularidades. Papalia, Olds e Feldman (2006) apontam que normalmente o primeiro contato do bebê é com o contexto familiar, que está sob as influências do seu entorno, influências do bairro, da comunidade e da sociedade, meios que estão em constante transformação.

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão por que a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON, 1971, p. 262)

Wallon também defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os

indivíduos, ou seja, observar gestos, mímicas, expressões faciais, pode ser fundamental na construção da emoção.

Havendo uma correspondência entre construções afetivas e cognitivas, é possível pensar o afeto como um meio de despertar a motivação dos alunos? Lefrançois destaca: “É importante perceber que os motivos e motivações estão intimamente ligados às emoções. As emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas.” (LEFRANÇOIS: 2012, p. 339) Sendo assim, o vínculo gerado pela relação de afeto entre professor-aluno pode marcar uma busca pelo aprendizado cognitivo e afetivo, de ambas as partes. Vasconcelos enfatiza que

por isso, a travessia dos textos vai chamando-nos a perceber que a sustentação da polarização entre afetividade e cognição em vários campos, contém fortes contradições. Principalmente no âmbito escolar, do qual os afetos estão excluídos. É hora de desvelá-las e promover a inclusão dos afetos. Tal fato representa uma viagem desafiadora. (2004, p. 620)

Uma vez comprovada a relevância do afeto em sala de aula como forma de tornar o aprendizado mais significativo, uma nova questão surge: por que a formação afetiva de professores ainda durante a formação inicial é pouco trabalhada? Por que ainda é possível encontrar docentes que defendam a ideia de que seu trabalho é apenas transmitir conhecimento, sem atentar para a construção de uma relação afetiva com seus estudantes?

Sem afeto pode não haver interesse, pode não haver necessidade, nem motivação. A importância da educação e do ambiente escolar advém também da sua função de humanizar o sujeito, instigando-o a despertar um olhar mais curioso sobre o mundo, e oferecendo um ambiente favorável a novos convívios e partilhas.

Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: humanização. Isso implica novos desafios para a educação e a escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 23)

O afeto pode surgir como uma das ferramentas mais eficazes para a obtenção de aprendizagens e relações mais significativas. Salientamos, uma vez mais, que a afetividade não necessariamente é expressa através do contato físico, ela surge quando o professor dispõe da sua atenção às necessidades dos alunos, quando busca escutá-los, quando busca elogiar seus trabalhos e reconhecer seus esforços, quando busca investir em atividades que desperte o interesse do alunado. Esse olhar afetivo do professor pode ser um fator desencadeador da motivação.

Como um último desdobramento da etapa de campo do projeto acima mencionado, por

meio de questionários ²⁶ os alunos puderam expressar o favoritismo pelas aulas em que foram introduzidas atividades utilizando música (figura 1), comprovando que a iniciativa de levar novas estratégias culturais e mais interativas pode, também, estimular o interesse dos alunos. No que diz respeito à música, ela é capaz de afetar, é capaz de desencadear emoções, e está presente no cotidiano. Sendo assim, se pensada estrategicamente, alinhada às práticas, pode ser um instrumento eficaz para o professor que busca criar um ambiente motivacional, que desperte o interesse dos estudantes. Leonardo (2017) destaca que

a música contribui para o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social. Provoca sentimentos de bem-estar, estrutura o movimento, fomenta uma melhor interação e fortalece a atenção e a concentração. A função cultural, social e de expressão de sentimentos da música é incontestável. (p. 10)

Com respeito à postura da professora, os alunos também enfatizaram a boa relação criada ao longo das semanas.

Figura 1

QUESTIONÁRIO			
PERGUNTA	ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C
Das atividades realizadas, qual você gostou MAIS ? Por quê?	Eu gostei da atividade da música porque é uma atividade muito legal.	A atividade que mais gostei foi a de descobrir a ordem da música em espanhol.	A que eu gostei foi a da música porque foi bem divertida.
Das atividades realizadas, qual você gostou MENOS ?	Eu gostei de todas.	A que menos gostei foi a de descobrir as partes do corpo.	Gostei de todas.
Você gostou da forma que a professora apresentou o conteúdo?	Eu gosto muito dela.	Sim, aprendi muito.	Sim.
O que você acha que aprendeu?	Eu aprendi mais espanhol.	Aprendi as palavras em espanhol.	Espanhol.
O que você MAIS gostou na professora? E o que você MENOS gostou?	Eu gostei de tudo nela. Simpática, legal e amiga.	Eu gostei muito dela e não odiei nada na professora.	Eu gostei de tudo nela.
Comente uma característica positiva e uma negativa desta turma.	A positiva é que essa turma é legal e a negativa é que é muito bagunceira.	A turma é amiga. Às vezes bagunça.	Bagunceira.

²⁶ As perguntas apresentadas no questionário referiam-se às atividades oferecidas durante o projeto, à metodologia, à percepção dos próprios alunos perante o comportamento da turma, e da postura adotada pela professora.

Chamamos atenção à última pergunta do questionário e às semelhanças de respostas: os estudantes aparentaram compartilhar a mesma perspectiva perante o comportamento da turma, o que nos faz constatar que possuir a indisciplina como característica predominante é resultado da adaptação da turma a um contexto. É neste momento que se evidencia a influência que o meio exerce no indivíduo. Sendo assim, como agir diferente, estando em um ambiente que “expira” uma determinada conduta, negativa para a aprendizagem? A isto poderíamos atribuir explicação à falta de comprometimento e organização da turma, em várias conjunturas ao longo do projeto. A indagação que fica é: falta de interesse ou falta do cenário adequado?

Como grupo, os alunos da turma demonstraram total indisciplina, aparentando falta de familiaridade com a ordem e o respeito que devem ser mantidos no contexto escolar, seja com professores, seus companheiros de turma ou membros administrativos da escola. Entretanto, a inexperiência de lidar com um professor que buscasse estabelecer um vínculo afetivo era característica marcante, o que nos faz concluir que o fato de irem para aulas de espanhol, ainda que faltassem a outras, de outras disciplinas, é mais um fator que comprova que manter uma postura afetiva com os estudantes pode motivá-los a comparecer às aulas e despender certos níveis de esforços, ainda que não alcancem as metas estabelecidas pelo professor.

Muito além do bom relacionamento entre professor e alunos, como vimos anteriormente, a motivação em sala de aula depende também do desenvolvimento de um ambiente prazeroso de aprendizagem. Tratando-se da aula de línguas estrangeiras, esse ponto torna-se ainda mais importante, uma vez que a aprendizagem de línguas coloca os alunos em situações desconfortáveis, como afirma Dörnyei (2001, p.40, tradução nossa)²⁷:

A aprendizagem de línguas é uma das disciplinas escolares mais ameaçadoras devido à pressão de ter que operar usando um sistema bastante limitado de código de idioma. Os alunos são forçados a 'balbuciar como uma criança', o que pode ser a gota d'água para alguns cuja identidade pessoal já está instável ou danificada. Em uma aula de línguas, os alunos precisam correr riscos consideráveis, mesmo para produzir respostas/afirmações relativamente simples, porque é muito fácil cometer um erro quando você precisa prestar atenção à pronúncia, entoação, gramática e conteúdo ao mesmo tempo.

O caminho para superar tal dificuldade é a criação de um ambiente prazeroso e acolhedor de aprendizagem, no qual o erro deve ser visto como algo natural, inerente a todo processo de construção de novos conhecimentos. Dentro deste caminho está a criação de

²⁷ Language learning is one of the most face-threatening school subjects because of the pressure of having to operate using a rather limited language code. Learners are forced to 'babble like a child' which might just be the last straw for some whose personal identity is already unstable or damaged. In a language class learners need to take considerable risk even to produce relatively simple answers/statements because it is all too easy to make a mistake when you have to pay attention to pronunciation, intonation, grammar and content at the same time.

normas de tolerância e respeito que deverão ser seguidas por todo o grupo, o que já nos leva ao último aspecto sobre o qual desejamos tratar que é a criação de um grupo coeso onde há um forte sentimento de união e pertencimento. Um grupo coeso envolve o compromisso uns com os outros e todos com o processo de aprendizagem. Envolve desenvolver um certo nível de intimidade e confiança para buscar o apoio dos colegas, o que só pode ser alcançado se os membros do grupo tiverem a oportunidade de conhecer uns aos outros, seja atividades que promovam uma interação direta entre eles tanto em nível psicológico quanto físico, buscando assim derrubar quaisquer barreiras de comunicação dentro do grupo.

A criação de determinados acordos também faz parte do processo de formação de um grupo coeso, mas é importante ressaltar que tais acordos devem ser construídos de forma conjunta, discutidos e acordados pelo grupo, pois assim todos poderão se comprometer com eles, não por uma imposição, mas por convicção de que estes combinados são fundamentais para o grupo, sendo explícitos os meios e fins de tais acordos.

Embora existam inúmeros fatores determinantes no desenvolvimento da motivação em sala de aula, acreditamos que os aspectos aqui abordados brevemente são fundamentais para a construção de uma aprendizagem muito mais significativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados pelas professoras ao longo deste artigo são recortes de experiências semelhantes, em contextos que igualmente se assemelham, ainda que em instituições diferentes. Isso demonstra que existe um padrão comportamental, perceptível perante observações, e corroborado pela teoria de estágios de desenvolvimento de Wallon. Seus estudos despertam uma mirada às diferentes possibilidades existentes para a criação de um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, pensando em torná-lo satisfatório, dando importância às fases de desenvolvimento, e em como a afetividade se manifesta no decorrer de cada uma delas. Na fase da adolescência e puberdade, devido à busca de identidade, os adolescentes exercem uma postura de oposição *eu-outro* que não deve ser tomada pelo professor como algo pessoal, mas sim como um recurso que surge durante esse processo de formação de identidade. Partindo dessa premissa, o profissional docente poderá atentar-se a possíveis soluções às situações conflituosas que emergem em sala de aula e, com isso, buscar promover a criação de um vínculo professor-aluno, que também pode ser um fator determinante para que o processo de aprendizagem seja efetivo.

Desenvolver habilidades de relacionamentos, principalmente empáticas, é crucial para

a construção de uma relação positiva entre professores e alunos. Em uma sala de língua estrangeira, por exemplo, onde o aluno se encontrará fora da sua zona de conforto, o professor deve considerar que os estudantes muitas vezes não veem sentido em aprender um novo idioma, quer dizer, falta-lhes motivo/motivação, e torna-se comum escutar frases como “por que eu preciso aprender esse idioma se aqui falamos português?”. Sendo assim, pensar estratégias que acerquem o aluno ao conteúdo, ao “novo mundo” que é descobrir e aprender um novo idioma, relacionando-o com o mundo que ele já conhece, são essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Isso também é valer-se da afetividade.

Certamente não existem fórmulas prontas para o despertar da motivação e tampouco para a resolução de conflitos em sala de aula. A transformação do ambiente educacional só pode ocorrer diante de um olhar consciente, reflexivo. O professor não deve ser aquele que mergulha na ideia utópica de câmbio imediato, mas sim, aquele que é tomado pela lucidez diante das adversidades. Essas adversidades tendem a se fazer presentes e, ao considerar isso, aqueles que se aventurarem nas águas turbulentas da educação poderão navegar de forma atenta, cientes de que a mudança, por menor que seja, surge da compreensão da realidade. Ignorar os problemas e situações conflituosas que, persistentemente, manifestam-se no contexto educacional, dentro e fora de sala de aula, é abraçar a ignorância e negar o óbvio.

Por outro lado, no ensejo de refletir sobre os percalços que surgem na trajetória docente, o professor se depara com a oportunidade de, a partir das suas observações e percepções, atreladas à investigação e ao estudo das teorias, compreender melhor o contexto em questão, o que pode favorecer no aprimoramento das suas práticas pedagógicas. Essa concepção nos levou a pensar no papel que a afetividade exerce no processo de ensino-aprendizagem, já que existe uma troca de bagagem mútua entre professor-aluno, e foi possível concluir que o afeto e o vínculo afetivo estabelecido entre professor-aluno pode ser um desencadeador da motivação, pois, se não há afeto, pode haver carência de interesse. É preciso também romper com a crença de que para manter o controle dos seus alunos em sala, o professor precisa adotar uma postura fria. “Ao contrário do que muitos professores podem pensar, negociar, buscar normas que satisfaçam o coletivo e que contemplem a relação professor/aluno não significa abrir mão da autoridade. Significa apenas abrir mão do autoritarismo” (DAVIS apud CARVALHO, 1997, p. 36).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala da aula*. Ed. Papirus, Campinas, SP, 2012.
- ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- _____. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2005
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) *Educação, Carinho e Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- DANTAS, H. *A infância da razão*. São Paulo: Editora Manole, 1990.
- DAUTRO, G. M.; de LIMA, W. G. M. *A Teoria Psicogenética de Wallon e sua aplicação na Educação*. Editora Realize, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID392_10092018225535.pdf> Acesso em: 23 de Agos. de 2021.
- DAVIS, C. Desenvolvimento cognitivo na adolescência: período das operações formais. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. *Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1982.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999; 2007; 2014.
- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 06 Jan. 2014.
- LEFRANÇOIS, G. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LOPES, H. C. R. *Limites e afetividade na opinião de pais e professores*. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/>. Acesso em 05 Fev. 2014.
- MENDES, D. B. *Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2017.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: La TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

ORLANDO, I. R. *Afetividade e Ensino de Língua Inglesa: um olhar para as críticas pedagógicas*. Campinas, 2019.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REIS, J. R. T. Família emoção e ideologia. Em: Lane, S. T. M. *Psicologia Social: o homem em movimento* São Paulo: Brasiliense, 1984; 99-124.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 2014.

SOUZA, A. F. L. et al. Henri Wallon: sua teoria e a relação da mesma com a prática. *Revista Ícone*, 2012.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200015&lang=pt. Acesso em: 05 Jan. 2014.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978.

VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, H. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. *Afetividade e aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAPÍTULO 38

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA COM ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.47402/ed.ep.b2022123138146

Josele da Rocha Monteiro
Maria José Bestete de Miranda
Rafael Durant Pacheco

RESUMO

A psicopedagogia abrange saberes de da psicologia e a pedagogia. Nesse sentido, esta pesquisa tem como principal objetivo apresentar as contribuições da psicopedagogia no contexto escolar. Para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, com base em dados de artigos científicos, publicados no Google Acadêmico, pesquisas registradas nas bases de dados do SCIELO, BVS, e não esgotando as buscas, ainda foram realizadas pesquisas em revistas digitais. Nesse sentido, o arcabouço conceitual proposto no presente artigo se faz necessário, pois oferece um sentido, um conceito que facilita na compreensão sobre o tema deste estudo. Logo, o presente estudo traz como referencial teórico os pressupostos de autores que realizaram estudos sobre a importância da presença masculina nas ações de planejamento familiar. Com base nos estudos realizados, pode-se constatar que a psicopedagogia surgiu com o objetivo de auxiliar as pessoas que apresentam problemas de aprendizagem. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, apontam que a psicopedagogia preocupa-se em compreender os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, físicos e pedagógicos do estudante que, de alguma maneira, sofre com problemas no processo de ensino aprendizagem. As considerações tecidas ao longo deste estudo, mostram que o psicopedagogo desenvolve um papel fundamental no processo de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Contexto Escolar. Psicopedagogo.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia abrange saberes de duas áreas, a psicologia e a pedagogia. Nesse sentido, esta pesquisa tem como principal objetivo apresentar as contribuições da psicopedagogia no contexto escolar. Ao encontro do objetivo proposto, este estudo toma como ponto de partida o seguinte questionamento: Quais são as principais contribuições da psicopedagogia no contexto escolar?

Diante da problemática instaurada, este trabalho pauta-se, na busca de respostas fundamentadas teoricamente por autores renomados, que realizaram estudos sobre o tema abordado. Assim, a hipótese aqui levantada consiste nas contribuições que trabalho do psicopedagogo desempenha no contexto escolar, haja vista que suas as ações visam melhoria e qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade em compreender quais são as contribuições

da psicopedagogia no contexto escolar. Nesta perspectiva, a relevância deste estudo está na apresentação de informações que contribuam para o entendimento do papel do psicopedagogo.

Visando a compreensão do leitor, o trabalho está organizado da seguinte forma: metodologia, contexto histórico da psicopedagogia, o papel do psicopedagogo no contexto escolar, psicopedagogia: contribuições no trabalho com atividades lúdicas. E, por fim, são apresentadas as considerações finais e as inferências relacionadas ao tema abordado nessa pesquisa.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, com base em dados de artigos científicos, publicados no Google Acadêmico, pesquisas registradas nas bases de dados do SCIELO, BVS, e não esgotando as buscas, ainda foram realizadas pesquisas em revistas digitais. Nesse sentido, o arcabouço conceitual proposto no presente artigo se faz necessário, pois oferece um sentido, um conceito que facilita na compreensão sobre o tema deste estudo. Logo, o presente estudo traz como referencial teórico os pressupostos de autores que realizaram estudos sobre a importância da presença masculina nas ações de planejamento familiar.

CONTEXTO HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia surgiu com o objetivo de auxiliar as pessoas que apresentam problemas de aprendizagem, e seus ramos de atuação situam-se, principalmente, nas ações preventivas em instituições e na clínica com atendimentos individualizados (BOSSA, 2011, p.48).

Logo, a psicopedagogia empenha-se em buscar respostas para os conflitos que dizem respeito ao processo de ensino aprendizagem com técnicas de trabalho que podem ser realizadas individualmente ou em grupo, visando resgatar o interesse de aprender, de maneira que seja possível observar quais fatores, provavelmente, podem contribuir ou não para o processo de ensino.

“A psicopedagogia foi uma ação subsidiária da medicina e da psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidora de um objeto de estudo o processo de aprendizagem e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios” (VISCA, 2007, p.23).

No entanto, Bossa (2007), destaca que “a psicopedagogia enquanto produção de um conhecimento científico nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não basta como aplicação da psicologia à pedagogia” (p.19). De acordo com

Bossa (2000, p. 21):

“...a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, trata-las e preveni-las”.

Nas décadas de 60 e 70 as correntes teóricas Behaviorismo e o Humanismo utilizaram a Psicopedagogia. Assim, o Behaviorismo tinha o estímulo e resposta como parte essencial. Enquanto, o Humanismo propunha fazer a vontade do ser que aprende. Cabe destacar que o ser humano como ser histórico e social não era valorizado (MARTINI, 1994, p.3).

Santos (2009), destaca que em 1970, surgiram os primeiros cursos voltados para especialização em psicopedagogia no Brasil, objetivando complementar a formação dos psicólogos e educadores que buscavam solucionar certos problemas. Tais cursos foram estruturados com base em conhecimentos científicos e dentro de um contexto histórico.

Outro fato importante na história da psicopedagogia foi o primeiro encontro de psicopedagogia em SP, em novembro de 1984, com Clarissa Golbert e Sônia Kiguel cujas apresentaram trabalhos direcionados as atividades dos psicopedagogos de Porto Alegre. A partir deste evento foi fundado o grupo Livre de Estudos em Psicopedagogia (como era chamado), agora passou a ser Associação de Psicopedagogos com o objetivo de discutir as questões psicopedagógicas mensalmente (SANTOS, p. 17 e 18).

Weiss (1991, p.15), destaca que:

“Existem diferentes enfoques em relação ao que se entende por psicopedagogia na escola. Adotarei a posição de considerá-la como um trabalho que se busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como, a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores. E dar-se ao professor e ao aluno o nível de autonomia na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitar-se uma postura crítica em relação a estrutura da escola e da sociedade que ela representa. Para isto é necessário um posicionamento sobre o que a escola reproduz”

Dessa maneira, o psicopedagogo realiza um trabalho detalhado e abrangente, portanto, não é um trabalho que acontece isoladamente. À medida que investiga a história de vida de seus clientes, considerando o acesso aos pais/responsáveis pela criança e a instituição escolar frequentada, assim, propõe atividades que visam identificar as principais dificuldades. Nessa perspectiva, torna-se possível um diagnóstico preciso e posteriormente uma intervenção qualitativa em todo o processo de ensino aprendizagem. Assim, há a necessidade de desenvolvimento de diferentes ações, com evidencia, Bossa (1994, p 51).

“Para o Psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ações diferentes sistemas que intervêm em todo o sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, têm lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora a sociedade.”

Cabe destacar que um dos principais objetivos da Psicopedagogia, inicialmente, foi

investigar questões relacionadas à aprendizagem ou do não de algumas crianças. Gasparian (1997, p.15), fomenta que por um longo período, foram atribuídas à criança a patologia pelo não aprender, assim, na Europa, no século XIX, médicos, pedagogos e psiquiatras levantaram questões sobre o não - aprender, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine.

Sobre a psicopedagogia institucional, Veras pontua que:

“Assim, ao se propor que a psicopedagogia institucional esteja presente tanto no pensar das práticas escolares quanto na aplicação delas, está se propondo também pensar nas micro relações dentro do contexto educacional. Dessa forma, o incentivo a ambientes educacionais estimuladores vem ao encontro da ação da psicopedagogia institucional e da compreensão de que as políticas públicas devam evidenciar em suas práticas o lugar de poder das minorias.” (VERAS, 2015, p.80).

Mediante o explicitado, compreende-se que a psicopedagogia surgiu considerando a necessidade de auxiliar as pessoas que apresentam problemas de aprendizagem. Assim, torna-se imprescindível o papel do psicopedagogo no contexto escolar.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que o psicopedagogo desenvolve um papel fundamental no processo de ensino. Segundo Bossa (1994), "pensar a escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade".

“Há diferentes níveis de atuação. Primeiro, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam transtornos, estamos prevenindo o aparecimento de outros” (BOSSA,1994, p.102)

Barbosa (2001) afirma que a atuação psicopedagógica junto a equipe ou instituição, para ser operante, necessita interpretar diversos papéis desempenhados, a maneira como foram atribuídos e assumidos, assim como as perspectivas que se encontram latentes neste movimento de atribuir e aceitar o papel.

O Psicopedagogo desempenha o papel de mediador no processo educativo, entre ensinante e aprendente, orientando o ensinante e dando suporte no caminho de construção, isso significa que a ação do professor precisa ser pautada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico da criança e, conseqüentemente, das suas necessidades. Acredito que dessa forma, o professor terá condições de tomar as decisões comprometidas com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, que façam desse aluno uma pessoa mais feliz e plenamente realizada em suas aprendizagens. (ROSA, p.16)

Bossa (2007), advoga que a atuação psicopedagógica acontece, basicamente, nos

diferentes contextos clínico, institucional, o campo da investigação científica. Sendo assim, a psicopedagogia preocupa-se em compreender os processos relacionados a cognição, emoção, social, cultural, físico e pedagógico do estudante que, de alguma maneira, sofre com de aprendizagem. E, sua intervenção se propõe a incluir os pais/responsáveis no processo educativo, através de reuniões, possibilitando, assim, o acompanhamento do trabalho junto a equipe escolar. Portanto, na visão do psicopedagogo, os pais/responsáveis devem ocupar um amplo espaço no contexto escolar, opinando e participando.

Kiguel (1983) destaca que a psicopedagogia encontra-se em fase de organização de um corpo teórico específico, considerando à integração das ciências pedagógicas, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica e psicolinguística para uma compreensão do fenômeno da aprendizagem.

PSICOPEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES NO TRABALHO COM ATIVIDADES LÚDICAS

Considerando a prática de atividades lúdicas na psicopedagogia, pode-se afirmar que corrobora para que os estudantes possam obter o melhor desempenho. Porém, apenas as atividades não resolvem todos os problemas que estão relacionadas ao processo educativo, elas podem auxiliar a promover mudanças significativas. Segundo Fagali e Vale (2009, p. 35):

Pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. As propostas de formação docente devem oferecer ao professor condições para estabelecer uma relação madura e saudável com os seus alunos, pais e autoridades escolares. Investigar, analisar e realizar propostas para uma formação docente que considere esses aspectos constitui uma tarefa extremamente importante, da qual se ocupa a Psicopedagogia.

Nesta perspectiva, a psicopedagogia assume um papel importante no contexto educacional, o qual assegura ao aluno o tempo e o espaço. Marcelino (1996, p.38).

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção.

De acordo com Weiss (2004), o espaço lúdico durante o diagnóstico traz possibilidade de um melhor entendimento da real situação e nível de desenvolvimento do aprendente. A intervenção psicopedagógica deve explorar os jogos pedagógicos, pois brincar é universal e rompe as fronteiras entre o diagnóstico e o tratamento, uma vez que o próprio diagnóstico passa a ter um caráter terapêutico.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente,

integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2003, p. 57)

Antunes (2003, p.19)

Duas crianças, na mesma idade, possuem a janela da mesma inteligência com o mesmo nível de abertura, isso não significa, entretanto que sejam iguais; a história genética de cada uma pode fazer com que o efeito de estímulos sobre essa abertura seja maior ou menor, produza efeito mais imediato ou mais lento. É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas, se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades e estas, sim, conduzem a aprendizagens significativas.

Diante do exposto, entende-se que é primordial que a criança seja estimulada desde cedo, pois cada uma tem um ritmo e modos diferentes de aprender. Portanto, é interessante observar as habilidades e potencialidades de cada uma, e propicias intervenções dinâmicas, explorando as habilidades individuais dos aprendentes.

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso derem tarefas que não excedam as capacidades da criança forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de auto confiança e auto estima. (SABINI, 1998, p. 65).

Portanto, compreendemos que psicopedagogia traz muitas contribuições no trabalho com atividades lúdicas, pois auxilia no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, principalmente, aqueles que possuem dificuldades em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, pode-se constatar que a psicopedagogia surgiu com o objetivo de auxiliar as pessoas que apresentam problemas de aprendizagem. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, apontam que a psicopedagogia preocupa-se em compreender os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, físicos e pedagógicos do estudante que, de alguma maneira, sofre com problemas no processo de ensino aprendizagem.

As considerações tecidas ao longo deste estudo, mostram que o psicopedagogo desenvolve um papel fundamental no processo de ensino. Ao encontro do objetivo que se propôs esse estudo, foi possível apresentar informações pertinentes sobre o papel do psicopedagogo no contexto da educação pública. Assim, destaca-se a importância da presença deste profissional nas ações de planejamento escolar, levando em conta o que dizem os estudiosos sobre o tema. Logo, compreende-se que há uma necessidade de reflexão e, principalmente, sobre as contribuições.

Através do presente estudo foi possível perceber que na escola, o psicopedagogo assume grande relevância, pois ele promove o estímulo do desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo.

Foi também possível perceber que o psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e orientar a escola, principalmente, no que diz respeito aos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, atuando, assim, de forma preventiva. Desse modo o psicopedagogo, assume uma importante missão, a de ser suporte no que diz respeito ao processo de aprendizagem, mediando informações e indicando possíveis caminhos para serem trilhados pelo sujeito, sem, contudo, lhe ser imposta nenhuma condição.

Portanto, o profissional da Psicopedagogia propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência.

Mediante o explicitado, o psicopedagogo assume a função de trabalhar de maneira preventiva visando detectar dificuldades de aprendizagem, bem como, elaborar o diagnóstico e trabalho conjunto com a família frente às ocorrências provenientes das dificuldades no processo do aprender. Logo, torna-se fundamental considerar os aspectos relevantes na vida do estudante, assim como o estabelecimento de vínculos.

Este estudo abre ainda perspectivas para novas pesquisas, no sentido de verificar a ausência de conhecimento sobre as contribuições da psicopedagogia com atividades lúdicas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **“Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos”**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2003.

BARBOSA LMS. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Exponente; 2001.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007.

BOSSA NA. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre:

Artes Médicas; 1994.

FAGALI, E. Q. VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional,** -São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **“Estudos do lazer: uma introdução”.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARTINI, M. L. **Psicopedagogia:** Algumas considerações teóricas e práticas. Disponível em: <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/psicopedagogia-N1-1999.pdf>>. Acesso em 04 de janeiro de 2020.

ROSA, Ionara Layanne Amorim. **Psicopedagogia e Aprendizagem:** a importância da afetividade como elemento facilitador entre ensinantes e aprendentes. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1229/1/ILAR20092016>. Acesso em 04 de janeiro de 2020.

SANTOS, Denise Moreira dos. **Como a psicopedagogia pode contribuir no tratamento das crianças autistas.** Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T205038.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

VERAS, N.C.O. **Psicopedagogia Institucional e Educação de Surdos no Brasil, possíveis encontros.** Educação, artes e inclusão. Vol. 11, n. 1, 2015.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica:** Epistemologia convergente. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

CAPÍTULO 39

INTÉRPRETE DE LIBRAS: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

DOI: 10.47402/ed.ep.c20221283391461

**Josele da Rocha Monteiro
Maria José Bestete de Miranda
Rafael Durant Pacheco**

RESUMO

Este estudo tem com objetivo de promover uma reflexão acerca da importância do intérprete de libras para o desenvolvimento dos alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Neste estudo, a linguagem de sinais é apresentada como um importante meio de comunicação que permeia todas as formas de sociabilização. Dessarte, pode-se dizer que o processo comunicativo da comunidade surda é realizado através de movimentos gestuais e expressões faciais que são compreendidos pela visão, diferente de todos os idiomas, que são orais e auditivos.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete de Libras. Linguagem de sinais. Sociabilização.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem com objetivo de promover uma reflexão acerca da importância do intérprete de libras para o desenvolvimento dos alunos surdos e ouvintes em sala de aula. Neste estudo, a linguagem de sinais é apresentada como um importante meio de comunicação que permeia todas as formas de sociabilização. Dessarte, pode-se dizer que o processo comunicativo da comunidade surda é realizado através de movimentos gestuais e expressões faciais que são compreendidos pela visão, diferente de todos os idiomas, que são orais e auditivos.

Apesar da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) ser considerada a língua materna dos surdos e ter amparo legal – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei –, o desconhecimento desses documentos legais entre os surdos e ouvintes limita os direitos sociais e, conseqüentemente, o exercício da plena cidadania.

Nesta perspectiva, pode-se constatar que é na família que se inicia a sociedade; nela os indivíduos organizam conceitos e buscam a maturidade por meio de trocas entre seus membros. Por esse motivo, as maneiras de educar são incessantes. Trata-se de um processo que vai do nascer ao morrer, sendo a família considerada, via de regra, a principal responsável pela formação do caráter de uma pessoa.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade em compreender a sala de recurso como

ambiente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Logo, a relevância deste estudo consiste na apresentação de informações que contribuem para compreensão das leis que regem a educação especial, formação de professores e sala de recurso.

O trabalho está dividido da seguinte forma: introdução, desenvolvimento, Educação Inclusiva: um breve histórico, a importância da formação continuada e contínua de professores, as contribuições do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais contribuições do atendimento educacional especializado nas salas de recurso. E, por fim, são apresentadas as considerações finais e as inferências relacionadas ao tema dessa pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e revistas sobre a temática abordada. Nesse sentido, o arcabouço conceitual proposto no presente artigo se faz necessário, pois oferece um sentido, um conceito que facilita na compreensão sobre o tema deste estudo. Logo, o presente estudo traz como referencial teórico os pressupostos de autores que realizaram estudos sobre Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, formação docente e sala de recurso.

A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS

Não se sabe ao certo onde e como surgem as Línguas de Sinais das comunidades surdas, mas considera-se que estas são criadas por homens que tentam resgatar o funcionamento comunicativo através dos demais canais por terem um impedimento físico, ou seja, surdez.

A LIBRAS é a linguagem natural, que possui sua própria estrutura, ela é usada como meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Ela é oficialmente reconhecida pelo governo brasileiro por meio da Lei 10.436/2002. Nesse mesmo aspecto é uma linguagem considerada na modalidade tanto gestual quanto visual, que se concretiza por meio de gestos e expressões faciais. Dessa forma, é entendida como a melhor maneira de interação entre pessoas surdas dentro do contexto escolar e social CASTRO E CARVALHO (2005).

Conforme os autores citados pode-se seguir as regras da língua portuguesa fazendo gestos que correspondam a cada palavra de uma oração. Eles defendem que a LIBRAS pode ser considerada como português sinalizado, que, por muitas vezes, nem sempre é compreendida de forma correta pelas pessoas surdas, seja de maneira parcial ou até mesmo total. As pessoas surdas recebem informações de forma relevante por meio de sua percepção visual, sendo que

os ouvintes apenas as ouvem informações e orientações.

Dessa forma, os detalhes na apresentação de informações, propiciam uma grande diferença na estrutura de ideias entre os surdos e os ouvintes e é por esse motivo que se torna difícil (porém não é impossível) para muitos surdos o aprendizado da língua portuguesa.

De acordo com Soares Moura, Lodi, Harrison (1997, p. 329), “a verdadeira educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce De Leon (1520-1584), na Europa, ainda dirigida à educação de filhos de nobres”. Leon era da ordem Beneditina. No mosteiro onde vivia, havia muitos alunos surdos dedicados ao aprendizado da fala, leitura e escrita”.

O atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, e se chamava Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A escola era voltada à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos; teve como primeiro professor Ernesto Huet, cidadão surdo francês que trouxe consigo a Língua de Sinais Francesa.

O DIREITO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS

O reconhecimento da LIBRAS como primeira língua da comunidade de surdos, no Brasil, só foi efetivamente realizado em 24 de abril de 2002, através da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta.

Nesse mesmo sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Neste artigo, há a afirmação do dever do Estado de fornecer, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, visando atender às necessidades especiais dos alunos, sabendo que a efetivação desses serviços deve ser permanente, considerando as próprias “peculiaridades dos alunos da educação especial”.

Ainda o Art. 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) no Art. 2º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos.

A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa forma, para que “a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado” (FÁVERO, 2004, p. 84).

O PERFIL DO PROFISSIONAL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

A partir da importância sobre a educação especial, a Conferência Mundial de Educação Especial, em uma assembleia em Salamanca, na Espanha, em 1994, discute sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Dentre as proclamações da Declaração, ressalta que alunos “com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p. 8). No contexto da sala de aula,

O intérprete precisa negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2002, p. 123).

Robertz (1992 apud Quadros, 2003, p. 73-74) apresenta seis categorias para analisar o processo de interpretação, as quais serão destacadas a seguir por apresentarem as competências de um profissional tradutor/intérprete:

1 Competência linguística–habilidade de entender o objeto da linguagem usada em todas as suas nuances e expressá-las corretamente, fluentemente e claramente a mesma informação na língua alvo, ter habilidade para distinguir as ideias secundárias

e determinar os elos que determinam a coesão do discurso.

2 Competência para transferência – Essa competência envolve habilidade para compreender a articulação do significado no discurso da língua fonte, habilidade para interpretar o significado da língua fonte para a língua alvo, sem distorções, adições ou omissão, sem influência da língua fonte para a língua alvo.

3 Competência metodológica – habilidade em usar diferentes modos de interpretação, para encontrar o item lexical e a terminologia adequada avaliando e usando-os com bom senso e para recordar itens lexicais e terminologias.

4 Competência na área - conhecimento requerido para compreender o conteúdo de uma mensagem que está sendo interpretada.

5 Competência bicultural–conhecimento das crenças, valores, experiências e comportamentos dos utentes da língua fonte e da língua alvo.

6 Competência técnica – habilidade para posicionar-se.

No artigo 6º dessa Lei são descritas as atribuições do tradutor e intérprete, que são:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Lacerda (2011) ressalta que professores e intérpretes devem buscar juntos meios diferenciados de ensino para que o aluno possa ser favorecido de uma aprendizagem especificamente elaborada e, conseqüentemente, eficiente. Ressalta também que nesse processo, cada profissional precisa conhecer bem o seu papel e o papel do outro; que cabe ao professor ensinar e ao intérprete, interpretar.

LIBRAS EM SALA DE AULA

Medeiros e Gräf (2012, p.08) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem de Libras, especificamente, para ouvintes tem ocorrido em escolas de surdos, considerando o objetivo ensinar os familiares a se comunicar e interagir com os surdos. No entanto, com o Decreto nº 5.626/05, o componente curricular de Libras surge como obrigatório em todos os cursos relacionados a formação docente e fonoaudiólogos, e considerada opcional para os outros cursos de nível superior. Desse modo, esta regulamentação, que ocorreu por meio deste decreto, -se como alavanca na constituição de cursos e materiais didáticos no ensino da Libras para ouvintes.

Glat (2004), evidencia que o ser humano precisa estar inserido na vida social, considerando sua saúde física e emocional. Nesse sentido, pode-se dizer que é no contexto social se desenvolvem os valores e as capacidades intelectuais dos sujeitos, levando em conta suas relações humanas interacionais. Sendo assim, a família, que é o primeiro grupo social

desempenha papel primordial para o desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo bem como este se relaciona com a sociedade. É na família que desenvolvemos atitudes vitais para a efetivação da socialização.

Santana (apud MORI, 1994, 24) relata que:

No seu trabalho sobre o desenvolvimento gestual em crianças ouvintes, afirmam que, a partir do momento em que o interlocutor reconhece seus movimentos como gestos culturalmente determinados, eles são interpretados pelo outro e ganham significado e reconhecimento social. Do ponto de vista da autora, o gesto se solidifica como elemento do enunciado à medida que esclarece, ao adulto, o significado atribuído à vocalização. Assim no início da aquisição da linguagem, um período de aproximadamente dez meses, o gesto compõe o enunciado, esclarecendo seu significado. Isso quando a criança ainda não demonstra a eleição da oralidade como sua modalidade comunicativa privilegiada. Os gestos constituem um dos primeiros processos simbólicos da criança.

Considerando que a família, de maneira geral, desempenha o papel de cuidar, promover a saúde, o bem estar e dar proteção à criança, deve-se pensar que em uma família com surdo, acrescenta-se a função da aprendizagem de outra língua, a LIBRAS. Assim, compreendemos que é por meio da comunicação que o ser humano interage, participa, convive e se socializa entre família. Nesse processo, a família aparece como a grande responsável, pois é nela que se inicia a primeira formação do ser humano. Nessa perspectiva a autora surda, Laboritt sinaliza que:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legenda (1994, p.59).

No processo de aprendizagem da criança, a linguagem exerce um papel fundamental para o desenvolvimento e interação social. Desse modo é necessário que a família tenha consciência da necessidade de estimular a criança. De acordo com Goldfeld:

É preciso que a família da criança surda tenha consciência da necessidade de estimular esta criança. As informações que naturalmente a criança ouvinte recebe devem ser dadas também à criança surda, caso contrário, esta criança se desenvolve de forma bastante diferente, não chegando a níveis de generalização mais abstratos e também não utilizando a língua para pensar (2001, p. 156).

Cabe destacar que é importante que os pais dominem a LIBRAS, porque, procedendo assim, é uma forma de se interessar pelo mundo do surdo, de transmitir conceitos e conhecimentos de forma eficaz. Como muitos estudiosos acreditam que o ouvinte só aceita o surdo, realmente, quando se aceita a LIBRAS, compreende-se que a língua faz parte da pessoa. Skliar assinala que:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Inúmeras investigações já comprovaram com dados científicos rigorosos que a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas e que cumpre todas as funções de qualquer outra língua, apesar disto, continua uma tendência em sua desvalorização, o que faz com que a maioria das famílias não se interesse por este aprendizado (1998, p. 38).

Considerando as mudanças que trazem um filho surdo na família, pode-se dizer que essas mudanças podem ser acrescidas de outras, às vezes muito mais traumáticas: maior tensão e ansiedade, possibilidade de surgimento de conflitos e até mesmo desintegração familiar (SKLIAR, 1998, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, dialogou-se sobre LIBRAS com embasamento teórico de diversos autores que realizaram estudos sobre a linguagem de sinais. Nesse mesmo aspecto, a Educação Inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente, àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

Não se pode negar também, que apesar da garantia legal da utilização das LIBRAS nos espaços públicos, muito ainda precisa ser feito no tocante ao cumprimento desse direito; pois é percebido, cotidianamente, a falta, ou mesmo a precária utilização dos sinais nessas esferas. Diante do exposto, pode-se constatar a importância da linguagem de sinais no contexto familiar e escolar. Por isso, além dos familiares, é fundamental que as escolas sejam espaços de integração e socialização.

Este estudo abre ainda perspectivas para novas pesquisas, no sentido de verificar as vantagens do ensino educacional dos alunos surdos e ouvintes, tendo em vista a necessidade de reflexões sobre a temática discutida ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CASTRO, A. R. de; CARVALHO, I. S. de. **Comunicação por língua brasileira de sinais.** Editora SENAC. Brasília, 2005.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LABORITT, Emmanuelle. **O voo da gaivota.** São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina B. F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades.** In: LODI, Ana Claudia et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MEDEIROS, Daniela; GRÄF, Patrícia. **BILINGUISMO: UMA PROPOSTA PARA SURDOS E OUVINTES.** Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/e41dc1ec9657c612d6c1b4f6d592498c38_1.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2020.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. **Tratado de fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997, p. 327-357.

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, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

CAPÍTULO 40

TEORIA E PRÁTICA: A INDISSOCIABILIDADE EM UM PROJETO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA MIGRAÇÃO

DOI: 10.47402/ed.ep.c20224140146

Pietra Da Ros
Lovani Volmer
Rosemari Lorenz Martins

RESUMO

Desde que foi estabelecida como meta, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é um desafio para as universidades, que vêm proporcionando uma formação mais sólida e integrada para os acadêmicos. Na Feevale, entre os pioneiros dos projetos integrados, está o Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH. Os beneficiados do projeto são refugiados e migrantes de treze nacionalidades, que assistem a oficinas de Língua Portuguesa, ministradas por uma acadêmica bolsista do curso de Letras – Português/Inglês que, a partir do que aprende na graduação, planeja as atividades extensionistas e, percebendo as necessidades e realidades do contexto de português como língua de acolhimento, realiza pesquisas sobre o tema. O ciclo continua e os resultados das pesquisas servem de base para o planejamento de novas aulas, considerando metodologias de ensino e questões de auxílio no processo de aprendizagem de uma língua adicional. O capítulo expõe o processo que une os três pilares universitários no que tange à fonologia e às interferências interlinguísticas na produção de sons do português brasileiro como língua adicional, em que foi percebida a dificuldade de assimilação e produção de alguns fonemas. As autoras analisaram áudios de uma mesma leitura de três participantes selecionadas de diferentes nacionalidades e, a partir das produções e dos estudos acerca dos sistemas fonológicos de cada língua, além de bate-papo informal com cada uma, obtiveram possíveis justificativas para as questões percebidas. A partir daí, foi criado um plano de aula, posteriormente aplicado nas oficinas de Língua Portuguesa, que promovia o estudo, entre outros tópicos, dos sons do português brasileiro. Incentivando o desenvolvimento da consciência fonológica da língua, os alunos demonstraram esclarecimento sobre as produções, como um beneficiado colombiano, que pôde diferenciar com clareza entre *bela* de *vela* — na pesquisa, percebeu-se a dificuldade de hispanofalantes de perceberem a diferenciação entre /v/ e /b/.

PALAVRAS-CHAVE: fonologia; pesquisa; extensão; língua adicional; educação.

INTRODUÇÃO

Proposta como característica essencial de uma Universidade, de acordo com a Constituição de 1988, que afirma que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), a união do que devem ser os pilares de uma formação aplicada, embasada e dialogada pode ser explicada da seguinte maneira:

o conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo (TAUCHEN, 2009, p. 93).

Buscando propor uma reflexão acerca do que representam esses conceitos na prática, o presente capítulo visa expor a vivência de uma das autoras, bolsista do Projeto Integrado Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH na Universidade Feevale e nele orientado por outra das autoras. Além disso, a terceira autora deste artigo orienta a bolsista a partir do pilar de ensino, com especial enfoque na área da fonética e fonologia.

Parte-se, assim, de uma apresentação do CEDUCA DH, proveniente do projeto O Mundo em NH: refugiados e migrantes — uma questão de Direitos Humanos, que surgiu em 2016, sendo, oficialmente, apenas extensão, apesar de, na prática, envolver, desde seu início, a pesquisa por parte voluntária dos acadêmicos que o integravam. Compreende-se, primeiramente, o que é a extensão e o que é necessário para que o projeto faça sentido de acordo com o território que abarca. Em 2021, ao ser oficializado, o CEDUCA DH tornou-se um dos projetos pioneiros no formato integrado, aliando a pesquisa e a extensão ao ensino dos acadêmicos de graduação e pós-graduação.

Em seguida, entendem-se, separadamente, os conceitos de ensino, pesquisa e extensão nas vivências da acadêmica no projeto; assim, apesar de subtítulos diferentes, os tópicos convergem e levam à construção da prática exercida no início do ano de 2021. Ainda, considera-se o relato da bolsista sobre a necessidade de uma formação integrada para a garantia de um bom aproveitamento do nível educacional e da preparação adequada para o mercado de trabalho.

A experiência integrada tem como temática central, em um cenário onde português não age apenas como ensino de língua adicional, mas de acolhimento, os aspectos fonéticos e fonológicos e as interferências que a língua materna pode ter na aprendizagem de outro idioma. Os pilares, integrados, na aplicação da bolsista, foram o meio para um objetivo claro para as autoras: buscar um método facilitador no ensino do português brasileiro (doravante PB) no que tange à oralidade. O processo de identificação de dificuldades na produção de sons, análise, pesquisa e extensão que forma a metodologia e leva aos resultados é exposto no decorrer do texto, a partir da apresentação de cada uma das categorias da universidade, sob o enfoque da vivência integrada da autora.

O PROJETO: Partindo da extensão

O Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDUCA DH, um dos pioneiros enquanto Projeto Integrado na Universidade Feevale, existe desde 2021, mas sua história vem de bem antes. Em 2015, iniciava-se, na Instituição, o debate acerca do refúgio e das migrações

gerais com destino ao Brasil, que demonstravam um aumento crescente na população, especialmente no que dizia respeito à região do Vale do Rio dos Sinos/RS, onde se situa a universidade.

Um projeto foi planejado atendendo às necessidades de migrantes, que se dispunham a relatar suas facilidades e dificuldades no novo meio que habitavam. Em 2016, a Feevale estreava “O Mundo em NH: refugiados e migrantes — uma questão de Direitos Humanos”, que, no ramo da extensão, buscava ofertar a migrantes em geral uma proposta de inserção social interdisciplinar, que dispunha de oficinas de Língua Portuguesa, Fotografia, Direito, Realidade Brasileira e Psicologia, além de atendimentos jurídicos e psicossociais gratuitos quando necessário.

Ao final do quadriênio, na avaliação das atividades, foi cogitado que O Mundo em NH se aliasse a outro projeto, com o qual compunha o “Programa Educação e Cultura em Direitos”. Assim, em 2021, as atividades passaram a ser parte de um projeto maior, que, entre suas práticas, também abrange outros espaços e atividades na proposta de debates e promoção dos direitos de todos. Em relação aos migrantes, o dia de semana das oficinas foi um dos vários pontos que seguiram como eram — às quartas-feiras à noite. Durante a pandemia, o grupo está tendo encontros no modo remoto e, em vez de fotografia, agora têm momentos de criatividade. Foram atendidos, até hoje, cerca de 130 migrantes, de 7 a 45 anos de idade e provenientes de 13 nacionalidades.

Entende-se, assim, que um projeto não vem do nada, por mera proposição aleatória. A extensão, como foi o princípio e a base do CEDUCA DH, exige a análise das necessidades sociais de certo território, com base nos dados que se têm sobre o assunto-alvo e, de preferência, em construção conjunta com a comunidade que será atingida. Desse modo, nasceu e cresceu o contexto em que se passou a prática aqui exposta.

O ENSINO: o que se aplica, de onde se busca

Dizem que algumas coisas são como andar de bicicleta. Talvez a docência seja assim, mas os pedais tendem a mudar de material, acabamento e altura a cada dia; o banco também não é o mesmo com o passar de pouco tempo. Os princípios básicos da compreensão da autonomia e da individualidade de cada aluno permanecem, e são justamente essas que levam a uma eterna atualização. A sala de aula de ontem não é a mesma de hoje e, não será a mesma de amanhã, a busca por melhores e mais efetivos métodos deve ser quase profética, ao passo que tem a obrigação moral de considerar as experiências passadas — concordando com Cortella

(2016, p.10), que afirma que “uma analogia cabível é com o automóvel, em que o retrovisor é sempre menor que o para-brisa. Claro! Porque passado é referência, não é direção”.

Em função da necessidade frequente de reinvenção da educação, entende-se o processo de ensinoaprendizagem como desafiador em todos os níveis. No ensino superior, a indissociabilidade vem por iniciativas como a proposta de curricularização da extensão, que inclui componentes que dialogam com as necessidades comunitárias no conteúdo programático dos cursos universitários. Como abordagem para a integração dos tópicos que serão abordados, no curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês, algumas disciplinas tem peso especial para a pesquisa que será apresentada. Destacam-se:

- i) FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA
- ii) LÍNGUA PORTUGUESA I
- iii) AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA
- iv) AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
- v) TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
- vi) CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
- vii) SOCIOLINGUÍSTICA

As duas primeiras disciplinas tratam do aparelho fonador, e propõem estudar, entre seu conteúdo, o *International Phonetic Alphabet* (IPA) e os processos fonológicos existentes. A terceira e a quarta falam do processo chamado aquisição de língua — por uma questão de análise recente, opta-se por utilizar o termo *aprendizagem de língua*, uma vez que o projeto CEDUCA DH atende migrantes de todas as idades, majoritariamente adultos que já tiveram algum contato com o PB antes de estudá-lo; logo, não o estão adquirindo.

O quinto componente trata do uso de recursos tecnológicos para fins educacionais. Foi, assim, base importante para que as práticas — tanto de pesquisa quanto de extensão — ocorressem à distância. O sexto contribuiu para que, com a professora orientadora, a bolsista pudesse elaborar o planejamento a partir das aulas passadas e cogitando o que faria sentido ser aplicado nas seguintes. O sétimo considera as variações da língua, seu teor histórico e a valorização das formas de existência dos idiomas, em especial do PB, que se desenvolve a partir de miscigenações constantes.

Além das matérias citadas, ressalta-se a importância, nos cursos de licenciatura, de que

os professores reforcem a realidade em sala de aula e levem os alunos a se questionarem por que fazem o que fazem, pensando a partir do fazer freireano, que implica, entre seus ideais, não haver docência sem que haja discência (FREIRE, 2007). A posição de educando é, portanto, essencial à prática do educador.

A PESQUISA: como e por que buscar respostas?

As práticas educacionais que ocorriam n'O Mundo em NH e, posteriormente, no CEDUCA DH, que foram mencionadas até então como extensionistas apenas, permitem que a acadêmica siga sua experiência na docência ajustando sua prática conforme os estudos que vêm realizando e os resultados da interação com os beneficiados. O ensino permite, também, que exista a curiosidade e a atenção da pesquisa: vivendo no ambiente que for, o aluno bem-ensinado e com gosto pela aprendizagem tende a se perguntar muitos *o quês?*, *comos?* e *por quês?*. O mundo vira um caminho de infinitas possibilidades de coletas de dados, de perguntas, de buscar-entender.

O ambiente multicultural e multilíngue no CEDUCA DH é o chamado *prato cheio* para estudantes de língua e linguagem. Com a bagagem adquirida no decorrer do curso, que segue em andamento, foi possível perceber que algumas questões eram semelhantes: reparou-se que, talvez, todos os migrantes que tinham a língua X ou Y como materna tinham as mesmas dificuldades e facilidades em assimilar os fonemas do PB. Iniciaram-se, então, estudos e pesquisas que buscavam identificar as interferências que as línguas já faladas pelos integrantes tinham sobre a língua adicional.

Ainda, explica-se a escolha do termo *língua adicional* no contexto aqui exposto: primeiramente, considera-se que não caberia *segunda língua*, uma vez que, como será dito posteriormente, o PB não está sendo necessariamente o segundo idioma a ser aprendido pelas participantes. Em relação à *língua estrangeira*, evita-se, uma vez que as autoras consideram *língua adicional* como mais amplo, abrangendo o estudo de uma língua que pode ser oficial ou nativa da mesma região do falante — considera-se, assim, conivente com a aprendizagem de qualquer idioma, seja uma língua indígena, de sinais ou estrangeira, de fato.

Para a pesquisa aqui apresentada, foram selecionadas três participantes. Os perfis foram escolhidos de forma a terem o mesmo sexo biológico, mas divergirem em nacionalidade, idade e tempo e experiência educacional no Brasil. Das três mulheres que contribuíram para a coleta de dados:

i) Proveniente da Palestina; beneficiada do projeto; há 18 anos no Brasil; fala árabe, inglês e português e não cursou nenhum grau da educação regular no Brasil.

ii) Proveniente da Colômbia; professora que atua no projeto; há 7 anos no Brasil; fala espanhol e português e é docente em uma universidade brasileira.

iii) Proveniente do Haiti; beneficiada do projeto; há 1 ano e 7 meses no Brasil; fala crioulo haitiano, francês, espanhol e português e cursou os últimos anos do Ensino Médio no Brasil.

As participantes receberam, por WhatsApp — considerando o contexto da pandemia por COVID-19 — o conto *A foto*, de Luís Fernando Veríssimo, que integra a obra *Comédias para se ler na escola*. Cada uma, em seguida, enviou um áudio lendo o conto do início ao fim, e os desvios de produção (tendo como *fala comum* a da região do Vale do Rio dos Sinos/RS) foram anotados em uma tabela no app/site *Notion.so*. Após uma análise dos sistemas fonológicos das línguas maternas das falantes e dos processos ocorridos em cada questão identificada, as migrantes foram convidadas, individualmente, para um bate-papo, a fim de levar à tona alguns pontos de suas produções e realizar um contraste com os conhecimentos linguísticos de cada uma, buscando justificativas possíveis para cada identificação.

A pesquisa resultou na compreensão de diversos fatores que poderiam ter mais atenção no ensino de PB. Entendeu-se, por exemplo, a dificuldade de nasalização de hispanofalantes e a dificuldade de realizarem a neutralização ou o alçamento vocálico, uma vez que o espanhol possui somente cinco sons vocálicos, enquanto o PB possui oito.

Percebeu-se, também, na tendência da falante de crioulo haitiano e francês de potencializar o som do *r*, como ocorreu na palavra *Europa*, que foi pronunciada [ew.Ro'.pɛ]. Demonstrou, também, dificuldade de assimilar o som de *gn* como /gn/, tendendo a produzir /ɲ/, como em *ligne*, do francês.

Já na fala da participante Palestina, um dos pontos que ganhou destaque foi a monotongação de *Europa* para [u.ɾɔ'.pɛ]. Apesar de ser um processo comum na variação linguística do PB, não tende a ocorrer nessa palavra; no entanto, a tendência de produzir um som mais arredondado no ditongo é exposta por Campbell (2004) e justificada pela própria falante, que afirmou ter dificuldades ao se deparar com ditongos a serem pronunciados.

Pensando nos resultados, surgiu um novo desafio: como facilitar a assimilação e a produção dos fonemas para os migrantes durante o contexto extensionista das oficinas,

considerando o que foi passado no ensino da graduação? O próximo subtítulo retrata o nível de indissociabilidade que pode quase que servir como avaliador dessa: o momento em que ela volta em si, e o que veio pelo ensino e foi pesquisado na extensão volta para ela.

A EXTENSÃO: o ciclo reinicia

Na pesquisa, três grandes pontos foram considerados a partir de cada língua nativa. O primeiro é que os falantes de espanhol tendem a produzir um som tênue que fica entre o /v/ e o /b/, podendo ser nenhum ou os dois. O segundo afirmava um acontecimento parecido, mas com os falantes de árabe: o /p/ e o /b/ não saíam claramente e isolados, mas se mesclavam em pronúncia. Os falantes de francês, por sua vez, tendiam a se confundir em relação à letra R, a potencializando sempre.

Com os dados de pesquisa unidos ao ensino, foi feito um microprojeto dentro do CEDUCA DH, que tratava dos sons do PB enquanto trabalhava vocabulário sobre sentimentos, buscando promover meios de expressão e identificação pelo português como língua de acolhimento.

Durante cinco semanas, os sons de cada letra do alfabeto foram estudados e, a cada encontro, dois sentimentos eram trazidos à tona. Enquanto falavam de medo, foi citado o medo do escuro e, logo no primeiro dia, em que foram trabalhados os sons de A, B, C, D e E, viram que “a vela é bela”. Foi ao perceberem, pela mediação da acadêmica, que /b/ é oclusivo e, portanto, exige que os lábios se encostem, enquanto o /v/ acontece a partir do ar soprado entre os dentes superiores e o lábio inferior, que se tocam, que os migrantes que tinham o espanhol como língua materna conseguiram identificar a diferença entre as produções. Nas palavras que leram depois, pronunciaram com clareza palavras com *b* e *v* — no início, com mais concentração, e, ao final da aula, com maior facilidade.

Os falantes de árabe não ficaram de fora: a frase mudou um pouco, e “a vela é bela” virou “me apaixonei pela bela vela”. A falante palestina percebeu que tanto /p/ quanto /b/ se produzem de formas extremamente similares mas, a partir da força empregada nas plosivas, foi, aos poucos, fazendo a diferenciação de cada uma ao falar e ao ouvir os colegas.

Os alunos que tinham francês como língua materna quase brincaram de quebra-cabeças ao tentarem entender a frase “o carro é caro”, uma vez que produziram ambas as palavras como /ka'.Ro/. Uma das estratégias para a diferenciação do som foi perceberem quando o R estava *cercado de vogais*: se precede e sucede, diretamente, um vogal, “tende a ficar fraco sozinho, e forte quando se junta a outro R”, dizia a bolsista. Justificou, ainda, que o mesmo acontece com

a letra *s*, perguntando “quem assa asa de frango?”.

O microprojeto “SONS DO PB” foi divertido e levou consigo, ainda, substantivos — sinônimos e antônimos —, além de exercitar a conjugação verbal em exemplos citados e questionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma retomada breve, o trabalho apresenta o ciclo exigido (e apresentado) pela indissociabilidade dos pilares universitários.

Parti, enquanto acadêmica, do ensino para aplicar as práticas da extensão, pensando no planejamento e na docência. Sabendo um pouco mais sobre as questões de língua adicional e, especialmente, de fonologia, fiquei curiosa e busquei pesquisar. A pesquisa me ajudou a facilitar a mediação da aprendizagem naquele contexto. (Pietra Da Ros, autora e bolsista do CEDUCA DH)

Assim, as questões identificadas na pesquisa, que só puderam ser realizadas a partir dos conhecimentos previamente vistos nas aulas da graduação, contribuíram para a prática da extensão na aprendizagem de língua adicional, em que os migrantes expuseram ter desenvolvido a consciência fonológica do PB, ponto que integra os fatores necessários para a inserção social. Ainda, as etapas seguidas levam para uma maturação no fazer acadêmico e docente da bolsista, que entende a motivação e os resultados de suas próprias práticas, tendo a autonomia essencial à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

CAMPBELL, Lyle. **Historical Linguistics: an Introduction**. 2ed. Cambridge: MIT, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. Cortez Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS

3

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS

3

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

